

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN – CENTRO DE FORMACIÓN
DEL PROFESORADO



Máster Universitario de Estudios Avanzados en Educación Primaria

LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN
PRIMARIA: ACTITUD Y FORMACIÓN DE LOS MAESTROS

Mónica Nogales Salamanqués

Trabajo dirigido por Dr. D. José Luis Aguilera García

Convocatoria: Junio, 2012

Calificación: Matrícula de Honor

RESUMEN

En la actualidad, la enseñanza afronta el reto de proveer una educación de calidad a todo el alumnado. En este contexto, la atención a la diversidad no debe ser planteada como uno más de los muchos componentes de las realidades educativas, sino como el proceso de cambio hacia las escuelas inclusivas. El principal motor del cambio es el maestro y sus actitudes; por ello, esta investigación se centra en los conocimientos y actitudes de los maestros de Educación Primaria hacia la inclusividad y la atención a la diversidad.

La metodología seguida ha sido cualitativa, con el apoyo de la metodología cuantitativa; a través del uso de dos instrumentos de recogida de información: el cuestionario y la entrevista en profundidad. Se ha llevado a cabo un análisis de las actitudes docentes hacia la atención a la diversidad y la educación inclusiva, para describir la influencia de la formación inicial sobre éstas.

Como conclusión, se ha observado que el plan de estudios seguido en la universidad, influye en la actitud de los maestros sobre la atención a la diversidad.

Palabras clave: maestros, diversidad, escuelas inclusivas, actitudes, formación inicial del profesorado, calidad de la educación.

ABSTRACT

Nowadays education faces the challenge of providing quality education to all students. In this context, attention to diversity should not be posed as one of the many components of educational realities, but as the process of change towards inclusive schools. The main driving force are teachers and their attitudes, which is why this research focuses on the knowledge and attitudes of Primary Education teachers towards inclusiveness and diversity.

The methodology used was qualitative, supported by quantitative methodology, through the use of two data collection instruments: questionnaires and in-depth-interviews. In order to describe the influence of the initial teacher training on their attitudes towards attention to diversity and inclusive education, an analysis of these has been carried out.

In conclusion, it was observed that the curriculum followed in university, influences the attitude of teachers towards attention to diversity.

Key words: teachers, diversity, inclusive schools, attitudes, initial teacher training, educational quality.

*A las aladas almas de las rosas,
del almendro de nata, te requiero,
que tenemos que hablar de muchas cosas,
compañero del alma, compañero
(Miguel Hernández, 1936)*

Mi mayor gratitud para el Doctor José Luis Aguilera García, por demostrarme que se puede creer en la enseñanza, por apoyarme y guiarme.

Gracias a mi familia por estar presentes cuando los ánimos desfallecían, por darme siempre fuerza.

Gracias a mis amigos, de toda la vida y nuevos, a los que llegaron a mi vida y se quedaron para hacérmela más sencilla.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	7
2. MARCO TEÓRICO	8
2.1 La atención a la diversidad	8
2.2 Recorrido histórico y legislativo	11
2.3 Las escuelas inclusivas	16
2.4 Formación inicial de los maestros	18
2.5 Estado de la cuestión	25
3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	29
3.1 Objetivos	29
3.2 Metodología	31
3.2.1 Población	35
3.2.2 Muestra	36
3.2.2.1 Tamaño	37
3.2.2.2 Selección	37
3.2.3 Instrumentos de medida	40
3.2.3.1 Cuestionarios	40
3.2.3.2 Entrevistas en profundidad	42
3.3 Plan de actuación, cronograma y fases	43
3.3.1 Procedimiento de recogida de datos	43
3.3.1.1 Cuestionario aplicado a maestros de Educación Primaria	43
3.3.1.2 Entrevista a profesores de universidad	44
3.3.2 Fases y etapas de la investigación. Cronograma	45
4. RESULTADOS	48
4.1 Fase cuantitativa	48
4.1.1 Datos sobre los participantes en la encuesta	49
4.1.1.1 Sexo	49
4.1.1.2 Edad	49
4.1.1.3 Titulación	50
4.1.1.4 Año de obtención del título	50
4.1.1.5 Años de experiencia docente	51
4.1.2 Análisis de las opiniones y actitudes de los maestros de Educación Primaria ante la diversidad y la inclusividad en general	51

4.1.3 Factores que influyen en la respuesta de los maestros: edad, año de obtención del título de Magisterio y experiencia docente.....	57
4.1.3.1 Edad	58
a) Descripción de la muestra en función de la edad.....	58
b) Respuestas, opiniones y actitudes de los participantes en función de la edad	60
4.1.3.2 Año de obtención de la titulación	67
a) Descripción de la muestra en función del año de obtención de la titulación	67
b) Respuestas, opiniones, y actitudes de los participantes en función del año de obtención de la titulación	67
4.1.3.3 Experiencia docente	74
a) Descripción de la muestra en función de los años de experiencia docente	74
b) Respuestas, opiniones y actitudes de los participantes en función de la experiencia docente	74
4.2 Fase cualitativa	81
4.2.1 Fichas de las entrevistas.....	81
4.2.2 Análisis de las entrevistas.....	83
4.2.2.1 Categorización y codificación de los datos	83
4.2.2.2 Análisis de las respuestas de los profesores de universidad.....	84
5. CONCLUSIONES.....	90
6. PROPUESTA DE MEJORA	97
BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.....	98
ANEXOS	106
ANEXO I: Índice de tablas.....	106
ANEXO II: Cuestionario final	108
ANEXO III. Cronograma.....	110

1. INTRODUCCIÓN

La Educación Primaria es una etapa fundamental en el desarrollo personal de los individuos de reconocido carácter propedeúico. Como indica Pumares (2010b: 38), educar significa “procurar el máximo nivel de realización de su potencialidad en todos los aspectos personales y sociales”. En la actualidad, la enseñanza se enfrenta al desafío de proveer una educación de calidad a todo el alumnado, valorando la diversidad presente en las aulas, desarrollando una educación inclusiva. Como indica Barrio (2009: 13), la inclusividad en la educación “es un gran proyecto que trata de construir una educación que rechace cualquier tipo de exclusión educativa y que potencie la participación y el aprendizaje equitativo”. La creciente diversidad que se presenta actualmente en los centros educativos conlleva una mayor complejidad para el desarrollo y la proyección del sistema educativo derivada de la imposibilidad de homogeneizar las intervenciones educativas. Por ello, se precisa de un análisis del papel de los maestros en el entorno actual en el que desarrollan sus funciones.

Esta investigación se centra en el estudio de las actitudes y las opiniones de los maestros de Educación Primaria como motor fundamental para el desarrollo de una adecuada atención a la diversidad que facilite la educación inclusiva. Queremos analizar la formación inicial de los maestros de la etapa de Educación Primaria para conocer la posible influencia que ésta tiene en la actitud de los docentes hacia la diversidad y la inclusividad. Consideramos, que las actitudes de los maestros sobre la diversidad de los alumnos, condicionan la preocupación y el interés por la mejora de la calidad educativa. A través de este estudio, queremos describir la actitud hacia la diversidad que tienen los docentes que ejercen en la etapa de Educación Primaria, en relación con la formación recibida. Además, se pretende analizar la situación en la que se encuentra actualmente la formación en magisterio, para conocer los significados que están llegando a los futuros docentes en materia de atención a la diversidad y educación inclusiva.

El presente trabajo consta de varias partes. En primer lugar, se aborda teóricamente la atención a la diversidad en la Educación Primaria y la educación inclusiva. Así mismo, se analiza la evolución de los programas formativos de los maestros en referencia a la inclusión y la calidad educativa. Una segunda parte describe la

investigación llevada a cabo con maestros de Educación Primaria, con el objetivo de estudiar las actitudes y concepciones que presentan ante la diversidad y la inclusividad. Se describen las preguntas y los objetivos que orientan la investigación, la metodología utilizada, la muestra seleccionada, los instrumentos empleados en la recogida de información y el procedimiento de análisis de datos. Además, se recogen los resultados obtenidos y las conclusiones. Por último, en este trabajo se incluyen algunas propuestas de mejora que se consideran necesarias para la atención a la diversidad y para desarrollar actitudes positivas hacia la inclusividad en los futuros maestros de Educación Primaria.

2. MARCO TEÓRICO

Con el objetivo de refinar y centrar el problema, profundizando en el significado y conocimiento del objeto de estudio se realiza una revisión de la literatura, a través de la identificación, la localización y el análisis de documentos que contienen información relacionada con el tema que orienta la investigación (Cardona, 2002). Se trata, en lo sucesivo, de proporcionar las bases teóricas de la investigación con el objeto de aportar credibilidad al estudio. Se indagará en los significados fundamentales que sustentan y orientan la investigación y se identificarán los resultados obtenidos en anteriores estudios.

2.1 La atención a la diversidad

El mayor reto al que se enfrenta la escuela, en la actualidad, es el de proporcionar una educación de calidad a todos sus alumnos. El desafío viene dado por la necesidad de dar una respuesta educativa a la diversidad y heterogeneidad presente en las aulas. La organización convencional en los centros educativos presenta algunas dificultades para ajustarse a las diferencias individuales (Gento, 2006). Ante la diversidad, podemos encontrar, principalmente, tres opciones: ignorar a los que no consiguen los objetivos, rebajar los contenidos o “tratar de desarrollar nuevas respuestas docentes que puedan estimular y apoyar la participación de todos los miembros de la clase” (Ainscow et al., 2001: 28). Esta última, resulta una opción que requiere esfuerzo y exigencia, pero que, sin duda, es la medida que mejor responde a los fines educativos de la inclusividad. La escuela y el personal docente tienen la

responsabilidad de atender, en forma conveniente, a la singularidad de los alumnos presentes en sus aulas. La diversidad debe ser vista como “un factor dinamizador y enriquecedor para el desarrollo y aprendizaje de todos los miembros del grupo” (del Carmen, 2004: 47). Varios autores, entre los que destacamos por su compromiso y claridad a Arroyo et al. (1994), del Carmen (2004), Feito (2010), Gento (2006), Gordon (2003), Gimeno Sacristán (1999), López Melero (2001), Parrilla (2004) y Pujolàs (2004), indican que la diversidad debe valorarse positivamente, teniendo en cuenta que se encuentra presente en cualquier sociedad; y tiene que ser vista como una oportunidad de enriquecimiento, aprendizaje y estimulación para todos, brindando a cada alumno la posibilidad de desarrollar al máximo sus cualidades, conformándose en capacidades que se proyectan en competencias, constituyendo así su singularidad en el conocer. Cada persona aprende en y desde sus características propias, características conformadas en ajustada continuidad con la genética, desde los procesos educativos que las preceden, lo que deviene en su singularidad (González Jiménez, 2001, 2008), por ello la diversidad no debe ser vista como una dificultad, sino como algo natural y enriquecedor (Pujolàs, 2004). La enseñanza en la escuela tiene que favorecer el desarrollo individual de cada niño, “ofreciendo respuestas adecuadas a las exigencias de comprensión de cada alumno” (Macías, 2001: 596)

Una clase heterogénea no debe entenderse, necesariamente, como una dificultad, sino como “una oportunidad de poner en marcha los mecanismos de gestión del aula favorecedores de una verdadera educación en la diversidad que favorece a todos” (Moliner et al., 2008), matizando que, el aula no puede gestionarse en lo que a educación se refiere, ya que los procesos que en ella suceden se encuentran en estrecha dependencia con el ejercicio racional que se provoque. La atención a la diversidad supone aprovechar la interacción entre los niños en el aula como fuente de construcción de conocimiento, promoviendo aprendizajes significativos y la explicitación de las propias ideas (Colomina et al. 2001; González Jiménez, 2010; Macías, 2001; Martín Ortega y Mauri Majós, 2011).

Según Wang (2005) la premisa de una escuela que atiende a la diversidad es que el éxito en el aprendizaje de los alumnos se maximiza cuando se responde a sus necesidades, características y competencias iniciales. Esta respuesta debe ser elaborada a partir de una evaluación continua del ejercicio y grado de alcance en el

desarrollo de cualidades y capacidades, fundamento y causa de la singular manifestación que suponen las competencias. La educación, en lógica consecuencia, se entiende como un hacer flexible y abierto en el que se integra a todos los alumnos, desde su singularidad (González Jiménez, 2010). Los principios que tienen que regir la atención a la diversidad, siguiendo las propuestas de O'Brien y Guiney (2003) e incluyendo algunas consideraciones propias son:

- Todos los niños tienen derecho a una enseñanza de calidad, y como tal, todos los niños se incluyen en la escuela, con sus cualidades singulares, que la educación debe tener en cuenta.
- Todos los niños pueden aprender. Desde su singularidad, cada alumno tiene la capacidad de construir conocimiento, desarrollando al máximo sus cualidades propias.
- Todos los profesores pueden aprender y deben hacerlo, a través de la investigación. Los profesores deben ser docentes-investigadores, como señalan González Jiménez y Equipo (2010).
- El aprendizaje es un proceso que implica una relación mutua.
- Hay que aspirar al progreso para todos, reconociéndolo y premiándolo.
- Las personas y los sistemas de enseñanza son mejorables y, por ello, se debe buscar el máximo desarrollo de las cualidades de las personas, así como intentar conseguir sistemas educativos de calidad en continua evolución.

La atención a la diversidad no debe ser planteada como uno más de los muchos componentes de las realidades educativas. Tampoco es una forma de alcanzar la homogeneidad, sino que tiene que ser el modo de ofrecer un proceso educativo de calidad para todos los alumnos, una educación que goza de buena calidad al pretenderse inclusiva. Esto supone reconocer la escuela como una comunidad en la que todos participan sin exclusión, en la que existe el derecho a la diferencia. La educación es de calidad si se atiende a todo el alumnado, sean cuales sean sus características personales, y se consigue que todos aprendan (Pujolàs, 2004; González Jiménez, 2010). Una educación de calidad procura un estado de bienestar natural para los seres humanos, pues como indican González Jiménez y Macías (2004), con la calidad educativa se instaura o se aumenta el estado de bienestar social del grupo al que se dirige. Se consigue un progresivo ajuste de las formas de

vida a través del perfeccionamiento del bienestar generalizado, satisfaciendo la equidad, proporcionando “igualdad de oportunidades particularizadas según las necesidades personales” (Ibíd., 2004: 313). Los niños y niñas deben educarse en una clase en la que exista aceptación y fomento de la diversidad del alumnado porque todos tienen el derecho a sentirse parte importante de la comunidad educativa a la que pertenecen (Muñoz Garrido, 2010; Gordon, 2004). La atención a la diversidad debe ser entendida como un proceso para todos, puesto que, como indican O’Brien y Guiney (2003), si se atiende únicamente a quienes se muestran más capaces para alcanzar determinado propósito, se queda al margen la posibilidad de favorecer el desarrollo de los demás; si se diferencia la enseñanza para los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, sólo ellos reciben una educación de calidad; además, al crear grupos según las diferentes capacidades, se llega a un etiquetaje de los niños. Lo que se necesita es que todos los alumnos tengan una educación enriquecedora, porque todos la merecen. Los alumnos de un aula tienen que considerarse como un grupo de personas con unas necesidades comunes de aprendizaje y “como un colectivo de individuos con necesidades específicas” (Ibíd.: 35). Es responsabilidad de la escuela que la educación se realice en cada persona de acuerdo a sus características personales, se debe concretar la enseñanza para atender a la diversidad de necesidades educativas y características individuales del alumnado (Coll y Onrubia, 1999; Gento, 2006)

2.2 Recorrido histórico y legislativo

La atención a la diversidad en España ha pasado por diferentes etapas, la exclusión, la segregación, la integración y finalmente la inclusión. En la antigüedad los niños disminuidos fueron tratados con discriminación frente a los niños que se consideraban normales. Incluso podían ser abandonados o víctimas de infanticidios (Sánchez Manzano, 1992, citado en Medina Balmaseda, 2006). La Educación Especial se considera que surge a finales del siglo XVIII, cuando se inicia la institucionalización especializada. La sociedad empieza a tomar conciencia de la atención que necesitan las personas deficientes y se observa un gran progreso por la creación de escuelas especiales destinadas a sordos y ciegos. Al mismo tiempo, se empieza a atender la deficiencia mental en instituciones específicas, aunque fuese con carácter asistencial más que educativo (Baena, 2008; Medina Balmaseda,

2006). En España, los centros especiales se constituyeron fuera de las ciudades, hecho que se mantuvo hasta mediados del siglo XX, debido a las actitudes negativas que existían hacia los deficientes, considerándolos como perturbadores y antisociales (García García, 1989).

Durante la década de los 60 se incrementa verdaderamente la creación de centros de Educación Especial en España debido a la iniciativa pública y privada. Se comienza a defender la necesidad educativa de los deficientes, aunque no de forma ordinaria (Baena, 2008). Surge una mayor y más variada oferta de centros, pero con una “red de distribución de centros irregular” (Medina Balmaseda, 2006: 39) debido a la implicación de Asociaciones de Padres interesados en las necesidades que tenían sus propios hijos. Al no existir intervención por parte de la Administración educativa no había planificación y la normativa legal era insuficiente, dando lugar a una distribución desigual de los recursos. Con la Ley General de Educación –LGE– de 1970, LGE, el sistema educativo nacional asume las responsabilidades y tareas que implica “proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población para dar así plena efectividad al derecho de toda persona humana a la educación”. Los objetivos de la LGE se destinan a “construir un sistema educativo permanente no concebido como criba selectiva de alumnos, sino capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y de cada uno de los españoles”. Lo recogido en la ley educativa es la antesala del Art. 37 de la Constitución Española de 1978, en el que se recoge que “todos tienen el derecho a la educación”, pasando ésta a ser obligatoria y gratuita. Se indica que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”

En la ley se recoge que la Educación Especial tendría la finalidad de preparar a todos los deficientes e inadaptados, mediante un adecuado tratamiento educativo, para que se incorporen a la vida social. En el Art. 51 se indica que la educación de deficientes e inadaptados se llevará a cabo en Centros Especiales. Sin embargo, como indica Medina Balmaseda (2006), con la obligatoriedad y expansión de la escolarización, a partir de la LGE en 1970, se detectaron un gran número de alumnos con dificultades y hubo un incremento del número de alumnos etiquetados como torpes o retrasados, junto con un acrecentamiento de las aulas especiales y centros clasificados por etiologías. La propia escuela pasa a establecer diferencias

entre los alumnos (Baena, 2008). Los Centros de Educación Especial se encontraban segregados de los ordinarios y contaban con programas especialistas y propios, “se persigue situar a cada alumno en el nivel educativo adecuado y formar grupos los más homogéneos posibles” (Ibíd.: 5) Pero debido a diversos cambios sociales, investigaciones y demandas por parte de las Asociaciones de Padres, se fue provocando la presencia de leyes que fortalecieron una modificación progresiva en la atención al alumnado con déficit: las prácticas segregadoras se fueron cambiando por integradoras bajo el principio de la normalización. La normalización es el origen de la integración escolar, y se puede definir como la “necesidad de que la vida de una persona con deficiencia sea lo más parecida posible a la de cualquier ciudadano, en cuanto a sus oportunidades y opciones en los distintos ámbitos de la vida”, incluido el escolar (Ibíd.: 6)

Los principios de integración y normalización escolar se recogen por primera vez, en España, con la implantación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo – LOGSE– de 1990. En esta ley se indica que el sistema educativo, a través de la disposición de recursos, deberá permitir que los alumnos con necesidades educativas especiales –ACNEE–, alcancen dentro del sistema educativo los objetivos propuestos con carácter general para todos. La actividad educativa se tendría que desarrollar bajo el rechazo a cualquier tipo de discriminación, atendiendo a una “formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar, social y profesional”. La escolarización en centros de Educación Especial de los ACNEE se llevaría únicamente a cabo “cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas por un centro ordinario”. Sin embargo, la LOGSE, por falta de recursos, especialmente los relacionados con la formación docente, quedó reducida a una declaración de meros postulados educativos y a una transformación estructural y formal “de un sistema que, en esencia, siguió siendo el mismo, con el agravante de exigir al profesorado unas funciones para las que no tenían preparación alguna y nulas posibilidades de éxito” (Pumares, 2010a: 234). Entre los factores de suma importancia para el desarrollo del proceso integrador se encuentran “las actitudes de los profesores ante la integración” (Medina Balmaseda, 2006: 87), puesto que, como indican Marchesi y Martín (1990), un primer paso importante facilitador de la escuela integradora es una

actitud positiva por parte de los docentes; actitud que se construye como resultado de procesos de formación inicial y permanente que contemplen su necesidad.

La integración no es algo rígido, sino que se trata de “un proceso dinámico y cambiante, cuyo objetivo central es encontrar la mejor situación para que un alumno se desarrolle lo mejor posible” (Marchesi y Martín, 1990: 24), es por ello que puede variar según las necesidades de los alumnos, lugares y oferta educativa existente. Sin embargo, la palabra integración suele ser utilizada para hacer alusión a un proceso de asimilación, dando apoyo a cada niño para que pueda participar en el programa común establecido (Ainscow, 2001, citado por Medina Balmaseda, 2006), por lo que se trata de un proceso en el que los niños son educados en un sistema que no ha sido diseñado para acoger a todos los alumnos. Según Parrilla (1992) en el concepto de integración se esconden diferentes enfoques:

- Enfoque del emplazamiento, en el que basta con que los alumnos compartan las aulas del sistema ordinario y especial. Se trata de que el alumnado comparta un mismo espacio. En este enfoque el papel del profesor es pasivo y la importancia del aprendizaje queda minimizada.
- Enfoque sectorial, en el que la integración se sectoriza al alumnado de educación especial, sin que la efectúen los demás alumnos. La intervención queda sectorizada al centrarse en los déficits de los alumnos. En este enfoque tienen un papel fundamental los apoyos y profesores especialistas.
- Enfoque institucional, que supone la fusión de la educación especial y general implicando al centro educativo y al entorno en el proceso. Se parte de un programa único para atender a todos los alumnos y sus necesidades. Este enfoque es el más innovador y sienta las bases para llegar a la inclusión.

Actualmente, la Educación Especial recorre un camino hacia la escuela inclusiva contando con el refuerzo y apoyo legislativo de la Ley Orgánica de Educación – LOE– del 2006, cuyos principios fundamentales son: proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos, desde la equidad y la inclusión. Pese a que, en numerosas ocasiones, la defensa de la inclusividad se ha visto vinculada a la defensa de determinados grupos específicos con necesidades educativas, la inclusión está referida a todas las personas (Muñoz Garrido, 2010). En el Art. 16 se indica la finalidad de la Educación Primaria, que no es otra que la de proporcionar a

todos los niños y niñas una educación de calidad para afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas, las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad. El concepto de inclusión, respecto al de integración, expresa con más precisión y claridad lo que la escuela necesita. El objetivo no es reintegrar a un sujeto en la escuela, sino que no haya escuela verdadera sino se hace con todos. Con la inclusividad se quiere construir un sistema educativo que se estructure de tal forma que satisfaga las necesidades de cada individuo, para poder atender a las necesidades de cada miembro de la escuela (Stainback et al., 1999a). En el Art. 4 de la LOE se recoge que a lo largo de la enseñanza se tiene que garantizar una educación común para los alumnos, pero que “se adoptará la atención a la diversidad como principio fundamental” y que “cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas y curriculares pertinentes”.

La inclusión es una actitud que debe estar presente en políticas y prácticas educativas para dar cobertura al derecho de todas las personas a recibir una educación de calidad, un derecho de todos sin distinción por capacidad, raza o cualquier otra diferencia (Echeita, 2007; Stainback y Stainback, 1999). La escuela se crea para la participación de todos los alumnos. El sistema educativo tiene que cambiar para crear escuelas que incluyan a todos los alumnos, pues la “inclusión indica un proceso de transformación en el que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad de los alumnos que asisten a ellas (Ainscow, 2001: 202, citado por Medina Balmaseda, 2006). Como indica Barton (1998), se trata de un proceso en el que tiene que cambiar el sistema escolar en términos de factores físicos, curriculares, expectativas y estilos del profesorado. Es un proceso de profunda transformación de los centros escolares, para que todos los miembros de la comunidad educativa se sientan acogidos, valorados y con los mismos derechos unos que otros. Se trata de conseguir escuelas donde todos los alumnos puedan aprender lo máximo posible en relación a sus capacidades, intereses y motivaciones. En el Real Decreto 1513/2006, de 7 de Diciembre, se destina el Art. 13 a la atención a la diversidad, viéndose como el principio que debe ser contemplado por la intervención educativa para garantizar el desarrollo de todos los alumnos con “una atención personalizada en función de las necesidades de cada uno”.

Los principios pedagógicos recogidos en la LOE reflejan que durante la etapa de la Educación Primaria se pondrá énfasis especial en: atención a la diversidad del alumnado, atención individualizada, prevención de las dificultades de aprendizaje y puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto se detecten dificultades. Se dedica el Capítulo 1 al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, haciendo distinción entre alumnado que presenta necesidades educativas especiales, alumnado con altas capacidades y alumnado con integración tardía en el sistema educativo español. Por desgracia, una vez más se realiza un etiquetaje diagnóstico del alumnado. Como indica Susinos (2009: 128) “los sistemas escolares de segregación y etiquetación del alumnado no se reducen a modelos del pasado”, siguen estando vigentes con el surgimiento de diversas etiquetas con finalidad segregadoras, condicionando las prácticas escolares y haciendo inviables las iniciativas de inclusividad y de participación de todo el alumnado.

2.3 Las escuelas inclusivas

Las escuelas inclusivas tienen interés por construir un sistema que no excluya a nadie y cuya estructuración pueda satisfacer las necesidades de cada alumno. La inclusión se basa en introducir enfoques más amplios para mejorar la educación, convirtiendo las escuelas en escuelas para todos (Echeita, 2007; Medina Balmaseda, 2006; Muñoz Garrido; 2010). La igualdad de oportunidades es el derecho a la educación igual para todos, que exista igualdad, sin tratar a todos los alumnos de manera homogénea “sino a cada uno de ellos según sus necesidades específicas” (Pujolàs, 2004: 17). La educación inclusiva rechaza cualquier tipo de exclusión educativa potenciando la participación y el aprendizaje equitativo (Barrio, 2009). La escuela inclusiva pone énfasis en la educación integral, en el máximo desarrollo social y personal. En el modelo inclusivo “la educación es un instrumento de promoción y desarrollo personal y social de todos los alumnos” (Pujolàs, 2004: 21). El objetivo de la inclusividad es que la escuela ayude a adquirir y desarrollar una personalidad autónoma y hábil en el alumnado. Según Martín Ortega y Mauri Majós (2011) aquellos centros que garantizan la inclusión de todos sus alumnos a través de la atención a la diversidad se caracterizan por seguir una serie de supuestos educativos básicos. Por un lado, consiguen calidad en su educación a través de la equidad, sin hacer selección de su alumnado, acogiendo a toda la población de su entorno. Por otro lado, los centros creen en la coordinación y el trabajo colaborativo

con toda la comunidad, así como en la coherencia en sus discursos, prácticas educativas y contenidos a través del consenso y la participación. Como señala Pujolàs (2004), la escuela inclusiva es para todos, porque sin todos no se puede enseñar y aprender. La educación inclusiva se fundamenta en entornos comunicativos heterogéneos que proporcionan efectividad a la educación.

El enfoque inclusivo se basa en una educación centrada en el aula, centro y comunidad en conjunto (Larrubia, 2009). Además, los docentes de los centros inclusivos tienen concepciones sofisticadas sobre lo que supone aprender, desarrollarse y enseñar. Las decisiones sobre el qué enseñar y cómo enseñar dependen del modo en que aprenden los alumnos, pero también de la escuela y la educación que se busca, de la finalidad que se persigue cuando se educa (Salvador Mata, 1997). Se asumen el desarrollo y el aprendizaje como procesos en los que intervienen de manera interactiva aspectos del alumno y de la ayuda que se le presta; y ello permite transformar a las personas. Por ello, el cambio hacia las escuelas inclusivas, requiere un proceso complejo de aprendizaje compartido que deben emprender los centros educativos. Se precisa de la participación de la comunidad educativa al completo para garantizar el éxito de la inclusividad en el contexto de una reforma de la educación y la escuela. Los problemas se buscan resolver a partir de la colaboración (Duran et al. 2005; Larrubia, 2009; Salvador Mata, 1997). La inclusividad en las escuelas se encuentra en la personalización de la enseñanza y el aprendizaje y en su estructuración cooperativa para que los alumnos puedan aprender unos de otros a la vez que se propicia la autonomía personal (Pujolàs, 2004). La escuela inclusiva es una comunidad en la que todo el alumnado convive y todos son aceptados y valorados, un lugar en el que todos pueden aprender del contacto con los demás. “La concepción comunicativa plantea que el aprendizaje depende principalmente de las interacciones entre personas” (Elboj et al., 2002: 91).

Las escuelas inclusivas tienen grandes ventajas para la educación y para toda la comunidad educativa, puesto que supone un beneficio para todos los miembros al llegar la atención a cada individuo (Stainback et al., 1999a). Las escuelas inclusivas son posibles si se resitúan los centros como comunidades de aprendizaje (Pujolàs, 2004). Las comunidades de aprendizaje son “una propuesta educativa para la sociedad actual que incluye a todos” (Elboj et al., 2002: 9); se busca una educación

igualitaria respetando las diversas identidades. El objetivo de las comunidades de aprendizaje es que se incluya a la totalidad del alumnado (Ortega y Puigdemívol, 2006). Las comunidades de aprendizaje son un proyecto de transformación social y cultural de los centros educativos y su entorno, con el objetivo de conseguir “una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula” (Valls, 2000: 8). En las comunidades de aprendizaje y escuelas inclusivas, tiene gran importancia la participación de cada individuo, la reflexión educativa de los miembros de la comunidad educativa (Ortega y Puigdemívol, 2006). La implicación tiene que ser de todos, “la escuela se abre a la participación del resto de la comunidad” (Castanys y Planes, 2006: 73). Para que pueda desarrollarse el enfoque inclusivo, según Ainscow (2001), se precisa de un buen desarrollo político y normativo, financiación, colaboración y transformaciones en las estructuras escolares para poder gestar el cambio. El éxito de las escuelas inclusivas depende de una serie de condiciones y factores como son: el liderazgo escolar, la colaboración, la reorientación de la evaluación, el apoyo a los alumnos y profesionales, financiación, implicación de las familias, y adaptación de la enseñanza y del currículo (Salvador Mata, 1997). Pero aunque se precisa de varios factores, la justificación de la necesidad de una educación inclusiva viene determinada por la cantidad de cambios sociales que están sucediendo, a gran velocidad, y la escuela no puede quedarse estancada con obsoletos estilos de enseñanza, metodología y materiales (Larrubia, 2009). Sin embargo, los obstáculos políticos, estructurales y profesionales dificultan el desarrollo de escuelas inclusivas (Gairín Sallán, 2001). Para poder construir escuelas inclusivas (Ainscow, 2002; Giné, 2003; Larrubia, 2009) se necesita conseguir alcanzar una concepción inclusiva de la educación estructurando los centros para incluir a todos los estudiantes y que sean capaces de adaptarse a las características individuales de cada uno. Para conseguir crear escuelas inclusivas tiene que haber una modificación de los valores sociales, de la cultura y organización de la escuela y una transformación del currículo.

2.4 Formación inicial de los maestros

El proceso de cambio hacia las escuelas inclusivas constituye un proceso de aprendizaje que deben emprender los centros educativos, un aprendizaje complejo puesto que implica a diferentes agentes, y un aprendizaje singular porque cada

centro es diferente (Durán et al., 2005). Como principal motor del cambio, se precisa de un buen desarrollo profesional de los docentes, se tiene que preparar a un nivel alto a los profesionales de la educación, promover planes de formación del profesorado basados en la investigación colaborativa y la propia reflexión sobre la práctica docente. Únicamente puede fomentarse el aprendizaje de cada alumno cuando los maestros sean profesionales reflexivos y críticos. Los maestros tienen que implicarse en las actividades de perfeccionamiento docente para ser conscientes de la posibilidad de adoptar perspectivas más amplias de su trabajo. Se tiene que encontrar la manera de, a través de la colaboración, hacer un uso mejor de las destrezas y conocimientos que se poseen (Ainscow, 2001; Marchesi, 2001). La formación docente es imprescindible para responder de manera adecuada a las demandas educativas de los alumnos. No se puede avanzar hacia escuelas inclusivas si los maestros no tienen las competencias necesarias para enseñar a todos los alumnos. La formación inicial de los docentes tiene una gran importancia y relevancia dentro del largo proceso profesional. Los modelos de formación del profesorado que se han propuesto a lo largo de la historia están determinados por los distintos enfoques curriculares (Salazar González, 2010). Cada reforma educativa de la Educación Primaria ha demandado un nuevo perfil del docente, hecho que implica cambios en la capacitación inicial de los maestros (Ávila y Holgado, 2008). El profesorado en España ha visto cómo se ha transformado la composición del alumnado y no han tenido la oportunidad de adaptarse a ese vertiginoso cambio. “Ni han recibido la formación necesaria para esa adaptación ni han contado con los recursos y apoyos suficientes” (Pumares, 2010a: 232). En los planes de formación de los maestros han influido diferentes perspectivas a lo largo del tiempo. La perspectiva académica contempla la educación como una mera instrucción, transmisión de conocimientos y lo que se busca es competenciar al profesorado. La perspectiva técnica ve la enseñanza como una ciencia aplicada y da rigor científico a la práctica educativa. El modelo de formación del profesorado se orienta al desarrollo de competencias y destrezas estratégicas, separando el conocimiento teórico y la práctica en el aula. Por último, desde la perspectiva práctica, con un enfoque reflexivo de la educación, se piensa que la formación de los docentes no puede reducirse únicamente a la adquisición del conocimiento teórico sino que se debe capacitar a los profesionales de la educación para que puedan intervenir en la práctica educativa (Salazar González, 2010)

A partir de la Ley General de 1970 y el Plan Experimental de 1971 los docentes se convierten en técnicos, pero actualmente se precisa de expertos en el trabajo de las competencias, su diseño, implantación y evaluación. Esto repercute en la formación inicial de los maestros. En la LGE no se recoge ningún capítulo específico destinado a la formación de los docentes, aunque surgen las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica –EGB–. Con el Plan Experimental de 1971 se plasman las consecuencias de la reforma educativa en referencia a la capacitación del magisterio (Ávila y Holgado, 2008). El Plan de Estudios de 1971, que fue reformado en 1977, tenía como materias comunes: Pedagogía I, II; Psicosociología I, II; Lengua Española I; Matemáticas I; Expresión Plástica; Música; y Didáctica de la Educación Física. Las especialidades existentes eran Filología, Ciencias, Ciencias Humanas, Prescolar y Educación Especial. Cada una de las especialidades contaba con materias específicas, con su correspondiente didáctica, y materias de didáctica de las otras secciones orientadas a la primera etapa de EGB.

En la LOGSE la única referencia directa que aparece, en relación con la formación inicial de los docentes, se encuentra en el Art.56, al indicar que “la formación inicial del profesorado se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo”. Además se reconoce la necesidad de cualificar profesionalmente a los encargados de atender a los alumnos con necesidades educativas especiales. El Plan de Estudios para la obtención del Título de Maestro de Educación Primaria contaba con una serie de materias troncales comunes: Didáctica General, Psicología de la Educación y del desarrollo en edad escolar, Teorías e Instituciones contemporáneas de Educación, Organización del centro escolar, Bases psicopedagógicas de la Educación Especial, Sociología de la Educación, Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación y Practicum. Las materias troncales propias de la especialidad eran: Ciencias de la Naturaleza y su Didáctica, Ciencias Sociales y su Didáctica, Lengua y literatura española y su Didáctica, Educación artística y su Didáctica, Matemáticas y su Didáctica, e idioma extranjero y su Didáctica (Ávila y Holgado, 2008). Se intenta profesionalizar los estudios de magisterio para afianzarlos como carrera universitaria, pero Molero Pintado (2000) piensa que la carrera tiene una escasa duración, incompatible con la especialización que se quiere conseguir de la docencia. En la LOGSE se propone un modelo de maestro “reflexivo, crítico,

colaborativo, innovador y transformador de la realidad escolar” (Ávila y Holgado, 2008: 231), pero las nuevas titulaciones perfilan docentes técnicos capaces de aplicar unas directrices y recursos en el aula. Con todo ello se consigue, según Rodríguez Rojo (1991), que como los maestros tienen que desarrollar programas derivados de un elenco de asignaturas, en un periodo de tiempo corto, se ven impulsados a la explicación e instrucción a través de clases magistrales de necesaria memorización.

En el Art. 90 de la LOE se indica que, para impartir docencia en la etapa de Educación Primaria “será necesario tener el título de Maestro o el título de Grado equivalente” así como “competencia en todas las áreas y tutorías de la etapa”. En el Art. 96.4 se recoge que la formación inicial del profesorado “se adaptará al sistema de grados y postgrados del espacio europeo de educación superior”. El actual Plan de estudios para la obtención del Grado de Educación Primaria cuenta con diversas materias distribuidas en cuatro módulos:

- Módulo de Formación Básica, con las materias: Aprendizaje y Desarrollo de la personalidad, Procesos y contextos educativos, y Sociedad, Familia y Escuela.
- Módulo Didáctico Disciplinar, con las materias: Enseñanza y aprendizaje de Ciencias Experimentales, Enseñanza y aprendizaje de Ciencias Sociales, Enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas, Enseñanza y aprendizaje de las Lenguas, Educación Musical, plástica y visual, y Enseñanza y aprendizaje de la Educación Física.
- Módulo de Formación Complementaria, con dos materias de carácter optativo: Formación Complementaria en Educación y Psicología, y Formación Complementaria en Didácticas Específicas.
- Módulo de Prácticum.

En la actualidad se ha redefinido el perfil docente, “dando más importancia a su dimensión social y actitudinal que a la transmisión de conocimientos” (Arteaga y García, 2008: 254), algo que sigue considerando irrelevante la función docente de generar conocimiento y comunicarlos de modo que provoque la necesidad de seguir conociendo en el alumno, ausencia que lleva implícita la imposibilidad de considerar la diversidad como una condición necesaria en educación. Como indica Pumares (2010a: 249), “hoy en día resulta imprescindible introducir medidas de atención a la

diversidad en todas las actividades de formación del profesorado”, se necesita una transformación curricular para que el sistema educativo sea un sistema democrático con la participación de todos sus miembros. Esta transformación curricular precisa de cambios en la organización, en el currículo y en la profesionalización docente, dado que “el grupo de profesores es el protagonista directo de la puesta en práctica de las estrategias capaces de dar respuesta a la diversidad de sus aulas” (Arteaga y García, 2008: 254). Se requieren nuevas cualidades en la formación inicial, puesto que la atención a la diversidad conlleva implicaciones directas en la formación de los maestros porque “muchos entienden que la diversidad sólo guarda relación con la Educación Especial” (Muñoz Garrido, 2010: 138). Algunas de las cualidades que deben tener los maestros para atender a la diversidad, siguiendo las ideas de García (2005), citado en Arteaga y García (2008), son: motivar, animar y reforzar a los alumnos para que estos se impliquen en el aprendizaje; ayudar a los alumnos siempre que lo soliciten o lo precisen; enseñar nuevos contenidos o reforzar contenidos anteriores; corregir las actividades terminadas; dar información al alumno sobre cómo ha realizado las tareas y cómo progresa; decidir y proporcionar nuevas actividades de refuerzo y ampliación; supervisar y registrar el progreso individual y grupal de los alumnos; determinar los recursos más adecuados para la consecución de los objetivos; y evaluar la consecución de los objetivos y tomar las medidas oportunas.

Entre el profesorado podemos encontrar personas concienciadas con la labor educativa, dispuestas a conseguir una educación de calidad para todos sus alumnos, sin embargo, también encontramos personas sin compromiso (Fernández Enguita, 2005). Algunas actitudes del profesorado pueden frenar la inclusión en las escuelas, tal y como indica López Melero (2001). Por un lado, se encuentran los pensamientos de fracaso que están relacionados con la falta de formación específica y con un pensamiento conservador por parte de los docentes; aspecto que se refleja en otra actitud que frena la inclusividad: pensar que es un proceso que requiere mucho tiempo, en relación con tendencias inmovilistas sobre la educación. Se necesita, por tanto, desarrollar el conocimiento de los profesores sobre la diversidad de los alumnos y las habilidades necesarias para enseñar a todo el alumnado. De este modo, se podrán mejorar las actitudes y expectativas del profesorado para que puedan desarrollar una educación inclusiva (Marchesi, 2001)

La respuesta educativa ante la diversidad del alumnado conlleva implicaciones en la formación de los profesionales de la educación. Se necesita “una formación de los profesionales más acorde con los principios de la atención a la diversidad” (Torres González, 1999: 234), por tanto, en la formación inicial de los docentes se deben incluir dimensiones que hagan referencia “a los conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes relacionadas con el proceso de atención a la diversidad de los alumnos” (1999: 237). Se necesita plantear procesos de formación inicial de los maestros que contribuyan a que comprendan y reflexionen sobre la responsabilidad que tienen en el desarrollo de la escuela como institución y adquieran una actitud crítica sobre la enseñanza y el aprendizaje, ya que las creencias en relación a la atención a la diversidad revelan un pensamiento tradicional, que influye en las actitudes del profesorado ante la diversidad (Jiménez e Illán, 1997). Pero, la actual situación de heterogeneidad del alumnado necesita docentes reflexivos, críticos, innovadores y capaces de cuestionar su propia labor. La formación inicial de los maestros que actualmente se proporciona no sirve para el desarrollo de este nuevo perfil de educador, exigido por “una escuela que asume como objetivo el desarrollo de capacidades desde la diversidad y para la diversidad” (Rodríguez Rodríguez, 2010: 89). Como indica Salazar González (2010: 38) la formación inicial del docente debería preocuparse de la formación y la “reconstrucción de su pensamiento práctico, reflexivo, que le garantice actuar con cierta autonomía y de acuerdo a las exigencias de la situación educativa”, y la situación educativa actual precisa de las escuelas inclusivas para impartir una educación de calidad a un alumnado heterogéneo. En la formación del profesorado no se recibe la información y los conocimientos necesarios sobre la inclusión plena, y para conseguir un compromiso docente con la educación inclusiva se precisa de buenos planes formativos (Stainback et al., 1999a). Como indica Muñoz Garrido (2010: 137), la creciente necesidad de adaptar las respuestas escolares a las distintas situaciones, tanto individuales como grupales, “requiere un planteamiento de la responsabilidad del docente y la adquisición de nuevas competencias profesionales, en su formación inicial y permanente”. Sin embargo, existen resistencias al cambio por parte de los profesores en ejercicio y esto resulta un impedimento para “cualquier crecimiento, aprendizaje o modificación de las premisas previas” (Nevares de la Plaza, 2010).

Siguiendo las ideas de Stainback et al. (1999a), con algunas consideraciones propias, las estrategias que deben seguir los maestros para contribuir a la planificación inclusiva de la educación son las siguientes:

- Tener presente los objetivos de la educación y no olvidar qué conocimientos tienen que adquirir los alumnos, sin olvidar que la adquisición debe alcanzarse mediante un proceso generativo de construcción de significados fundamentales y reflexión crítica sobre sus proyecciones. Se debe realizar a través de la identificación de objetivos y temáticas ajustados a la singularidad de cada alumno según sus necesidades, características y prioridades.
- Construir un marco curricular común donde se tenga en cuenta a todos los alumnos.
- Ofrecer un currículo significativo para dar sentido a los aprendizajes.
- Enfocar la enseñanza desde una perspectiva colaborativa.
- Medir los resultados según el rendimiento individual: conocer los conocimientos previos, valorar el esfuerzo y el aprendizaje, desarrollar capacidades al máximo según las singularidades de cada individuo.
- Reconocer la fuerza del currículo oculto.

El estilo docente favorecedor de una verdadera educación en la diversidad tiene por objetivo que cada alumno obtenga éxito en la educación independientemente de su singularidad. Las características de este estilo docente se reflejan en una propuesta educativa con contenidos heterogéneos; actividades, metodología y tareas diversificadas; favoreciendo la interacción con distintos agrupamientos; flexibilizando los espacios y los tiempos; y optimizando los recursos (Moliner et al., 2008). En la escuela inclusiva, de la diversidad, los docentes deben garantizar la investigación e indagación de estrategias para mejorar la educación y resolver problemas cercanos. El profesorado tiene que concebir la diversidad como una renovación educativa y como una oportunidad de desarrollo profesional (López Melero, 2001). Como indica Hernández Jorge (2006) una de las funciones de los docentes es la de la autoformación, vista desde planteamientos de mejora e innovación. La variabilidad de alumnos en las aulas obliga a los maestros a desarrollar una actitud investigadora, hecho que debe prepararse desde la Universidad. En la formación de los maestros se necesita preparación en investigación, porque no podrán solucionarse los problemas educativos si los docentes investigadores no están

presentes (González Jiménez, 2010). Muchos educadores prácticamente no tienen experiencia en diseñar un proyecto curricular que responda a las necesidades de todo el alumnado. Este problema puede solventarse si un equipo de personas de la comunidad educativa trabajan en colaboración y cooperación para determinar los aspectos fundamentales a partir de los que pueden construirse.

Los maestros y profesores que miran al futuro trabajan cada vez más para promover grupos de aprendizaje cooperativo entre los alumnos, en vez de impartir lecciones magistrales; basan la enseñanza en las necesidades individuales (Stainback et al. 1999b: 100)

El objetivo que persigue la colaboración es poner en común las perspectivas y los conocimientos para desarrollar mejores estrategias de las que se obtendrían en un trabajo individual. El reto que se plantea es realizar el mejor uso de todos los conocimientos y destrezas presentes en las escuelas sin entrar en problemas de competencias de las diferentes profesiones. La colaboración en las aulas inclusivas reduce las distancias entre las funciones profesionales. Resulta esencial que se adopte una filosofía escolar que valore los enfoques colaborativos e inclusivos, para poder desarrollar los procesos que conducen al cambio escolar (Graden y Bauer, 1999)

2.5 Estado de la cuestión

Respecto a las actitudes de los maestros ante la educación inclusiva, Moliner et al. (2008) realizan un análisis de diferentes estudios sobre las actitudes del profesorado hacia la diversidad (Alemany y Villuendas, 2004; Fernández, 1999; Ferrández et al., 2003, 2005; Minke et al., 1996; Moliner et al., 2005; y Sales y Moliner, 2002) reflejando que éstas se construyen a partir de diversas creencias psicopedagógicas. Éstas influyen fuertemente en su actuación en las aulas, en las dinámicas que se establecen con el alumnado, así como en la manera de valorar y entender la atención a la diversidad. Las diferentes creencias psicopedagógicas de los maestros están, por un lado, centrados en el binomio del profesor-producto. Estas creencias conllevan actitudes negativas hacia la diversidad del alumnado y una propuesta curricular única y rígida. Por otro lado, las creencias psicopedagógicas pueden estar centradas en el binomio alumno-proceso, indicando actitudes positivas hacia la diversidad y conllevando una “propuesta curricular flexible y diversificada, atendiendo a la diversidad de capacidades, intereses, ritmos, etc. del alumnado”

(Moliner et al., 2008: 4). Con respecto a las instituciones, Ainscow et al. (2001) describen la investigación comparativa realizada por Both y Ainscow (1998) para estudiar los centros educativos en su contexto local, con el objetivo de analizar los procesos inclusivos o exclusivos existentes. Se realiza con la ayuda de investigadores de ocho países: Australia, Escocia, Estados Unidos, Holanda, Inglaterra, Irlanda, Noruega y Nueva Zelanda. A partir de los resultados obtenidos se publicó una guía para ayudar a los centros en la mejora escolar: *Index for inclusion*, (Both y Ainscow, 2000).

En un estudio de las percepciones del profesorado en Portugal sobre la inclusión, realizado por Lopes et al. (2004), citado en Moliner et al. (2008), se reflejan las diferencias entre el profesorado específico y ordinario en las actitudes hacia los alumnos con dificultades de aprendizaje y conductas disruptivas, en la percepción sobre las competencias que poseen para enseñar a todos sus alumnos, en relación a la colaboración entre profesionales, y en relación a adaptar los recursos y las clases a las características del alumnado. Por otro lado, Rose (2001), citado en Moliner et al. (2008), llevó a cabo un estudio de las percepciones del profesorado de escuelas primarias sobre las condiciones que se necesitan para la inclusión de ACNEE. La investigación se realizó a través de entrevistas a maestros y entre los resultados se obtuvo que, para garantizar la inclusión de todos los alumnos tiene gran importancia el apoyo dentro del aula, se necesita formación adicional, hay que dedicar más tiempo a ACNEE, es importante la planificación con distintos profesionales de la educación, y es preciso rentabilizar el tiempo y los recursos. Como indica Gento (2006), resulta imprescindible que el profesorado adopte una actitud favorable hacia la inclusión, sin embargo, con frecuencia, los maestros no muestran una predisposición de este tipo hacia el tratamiento inclusivo de la diversidad; esto se debe, generalmente, “a que desconocen la forma de proceder adecuadamente y a que no están suficientemente informados de los recursos necesarios con los que pueden contar”. Este autor realiza un análisis de diversas investigaciones (Cooper y Kurtts, 2004; Dendra et al. 1991; García et al., 1992) y, al parecer, la realidad pone de manifiesto la gran falta de docentes preparados convenientemente para hacer frente a la atención inclusiva de la educación. Se observa, por lo tanto, que la formación de los maestros mantiene una estrecha relación con la actitud que tienen los docentes ante la diversidad de los alumnos y

en su manera de enseñar al alumnado, a la vez que la actitud positiva por parte de los maestros facilita el desarrollo de la educación inclusiva (Marchesi y Martín, 1990). Pero cuanto menos competente se siente un profesor más actitudes negativas tiene, y eso repercute en una menor atención e interacción con los alumnos; contribuyendo así, a que existan más dificultades para ellos (Salazar González, 2010). La manera en que un maestro percibe sus funciones en el sistema educativo, la comunidad educativa y en el proceso de enseñanza y aprendizaje, influye de forma directa en su manera de actuar cuando enseña, algo que se deriva del significado y el fin que se atribuya a la educación. Los maestros se sienten inseguros con sus conocimientos, y sienten incertidumbre sobre lo que tienen que enseñar y el modo de hacerlo, lo que repercute de forma directa e ineludiblemente en su forma de actuar (Macías, 2001). Si los docentes no conocen, o no les interesa, su cometido como investigadores e indagadores, no son unos profesionales de la educación suficientemente preparados. Cada persona aprende en y desde su singularidad, y la atención educativa a cada individuo obliga a los maestros a concentrar sus esfuerzos en su preparación docente para la educación basada en la inclusión (González Jiménez, 2008). Pero, las ideologías educativas, los valores culturales y sociales subyacen a las limitaciones y estructuras que moldean las actitudes del profesorado hacia los procesos inclusivos (Vlachou, 1999: 17), “(...) los profesores mantienen creencias y actitudes muchas veces a un nivel informal, latente” (O’Brien y Guiney, 2003: 42). En la práctica docente influyen diversos factores culturales, sociales y políticos, y “los sistemas de creencias constituyen la estructura fundamental del entorno de aprendizaje y enseñanza” (Ibíd., 2003: 42).

El profesorado ha tenido el deber de innovar, pero no ha sabido dar sentido a la innovación que se precisaba, porque su atención no ha ido focalizada al conocimiento o descubrimiento de las causas de las tensiones existentes en el sistema educativo, intrínseca y extrínsecamente (Essomba, 2006; Marchesi, 2001; O’Brien y Guiney, 2003). Probablemente, la razón sea una falta de formación y conocimientos. Como recoge De Miguel (1998) en su investigación, las actitudes de los maestros hacia la diversidad se encontraban en estrecha relación con el desarrollo profesional, con la formación como docentes. En cuanto a la formación inicial, se observaba una falta de vinculación con la realidad práctica educativa. Los maestros asociaban varias de las dificultades de su trabajo a la falta de una

formación adecuada sobre aspectos prácticos para atender a la diversidad. El cuerpo docente mostraba resistencias a la innovación educativa basadas en la escasez de incentivos ofrecidos por su actuación docente. En la tabla 1 se recoge el análisis que realizan Boer et al. (2011), de diferentes estudios sobre las actitudes de los maestros de Primaria hacia la educación inclusiva.

Tabla 1. ACTITUDES DOCENTES HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Autor y año	Conclusiones
Alghazo y Naggar Gaad (2004)	Indicaron que los maestros mostraban una actitud neutral hacia la inclusión, en la educación general, de los alumnos con necesidades especiales.
Avramidis y Kalyva (2007)	Encontraron actitudes de indecisión, o neutrales, hacia la educación inclusiva, por parte de los maestros.
Kalyva et al. (2007)	En un estudio de las actitudes de maestros de Primaria en Serbia, se encontraron actitudes negativas hacia algunos aspectos fundamentales de la inclusividad en la enseñanza.
Batsio et al. (2008)	En una investigación con maestros de Grecia y Chipre, con el objetivo de conocer las actitudes e intenciones de los profesores sobre la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales en la clase ordinaria; se encontraron actitudes positivas, mayoritariamente.
Hammod y Lawrence (2003)	Encuentran que el 49,7% de los encuestados consideran que la inclusión beneficia a todos los estudiantes, y que un 30,2% se muestra en desacuerdo con tal afirmación.
Kim et al. (2005)	Los autores observaron actitudes positivas y neutrales en los maestros de Primaria.

Fuente: Elaboración propia a partir de Boer et al. (2011)

Varios autores, como Boer et al. (2011) y Díaz (2001), indican que algunos de los factores que influyen en la actitud de los maestros hacia la educación inclusiva y la atención a la diversidad son: la especialidad y la función docente, la formación inicial recibida, el conocimiento que se tiene, la edad y los años de experiencia docente. En una investigación, Alghazo y Naggar Gaad (2004), citado en Boer et al. (2011), detectaron que los maestros con menos de cinco años de experiencia docente, mostraban actitudes más positivas hacia la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales, que los profesores con entre seis y once años de experiencia docente, y estos a su vez, mostraban mayores actitudes positivas que aquellos con más de once años de experiencia en las aulas; algo que también comprobaron Glaudman y Lifshitz (2001, citado en Boer et al., 2011) en una investigación realizada con profesores con menos de diez años de experiencia docente en relación a sus compañeros con mayor experiencia. La edad, por otro lado, también se indica como una variable relacionada con la actitud de los docentes. Los docentes más jóvenes manifiestan unas actitudes más positivas hacia

la diversidad y la educación inclusiva, tal y como indican Anderson y Anderson (1995), y Jiménez et al. (1997), ambos citados en Díaz (2001). En cuanto a la influencia del conocimiento y la formación, un estudio de Ghanizadez et al (2006), citado en Boer et al. (2011), muestra la existencia de una relación positiva significativa de 0,24, entre el conocimiento de los maestros y su actitud hacia la educación inclusiva. Según un estudio de Batsiou et al, en 2008 (citado en Boer et al. 2011), existe una relación significativa entre la información que los maestros tienen sobre la atención a la diversidad y las actitudes que muestran hacia la inclusividad. Se detectó que las actitudes docentes estaban influenciadas por la información y el conocimiento que los maestros tenían sobre la inclusión. Los maestros muestran actitudes negativas cuando conocen sus carencias formativas en materia de atención a la diversidad (Blas y Calvo, 1995, citado en Díaz, 2001)

Como se observa, existe una relación entre las actitudes de los maestros, y el conocimiento y la formación recibida en referencia a la atención a la diversidad y la educación inclusiva. Además, la edad y los años de experiencia docente, se manifiestan como otras variables influyentes. Es por ello que en este estudio se presente analizar algunas de las actitudes de los maestros de Educación Primaria en relación con la formación inicial recibida, la edad y la experiencia docente, además de los significados propuestos actualmente a los futuros maestros de Educación Primaria tras la modificación de los planes de estudio.

3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado se trata de describir el proceso llevado a cabo para realizar esta investigación. El diseño responde a “un plan estructurado de acción, elaborado en función de unos objetivos básicos y que se orienta a la obtención de datos relevantes para resolver el problema planteado” (Balluerka y Vergara, 2002: 1). Se identifican los objetivos del estudio, la metodología empleada, así como el plan de actuación que se ha llevado a cabo.

3.1 Objetivos

El sistema educativo actual se rige por la Ley Orgánica de Educación 2/2006, cuyo principio es la equidad. Se busca una educación de calidad para todos los niños y

niñas. La calidad en educación alcanza uno de sus máximos exponentes en el carácter inclusivo, que la propia legislación define:

La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos (LOE, Preámbulo)

Se trata de proporcionar un único sistema educativo que abarque, de manera igual, a todos los miembros, para tratar de mejorar la escolarización de cada uno de los individuos (Armengol, 2002). La educación inclusiva precisa de la atención a la diversidad, de la atención a la singularidad de cada alumno. La atención a la diversidad, siguiendo las propuestas de Pumares (2010b: 30), consiste en proporcionar oportunidades de aprendizaje ajustadas a las necesidades, capacidades y características fundamentales “a todos y cada uno de los miembros de nuestro grupo, con idéntica dedicación”. Pero, para poder lograr un sistema educativo basado en la inclusión se precisan algunas mejoras. Uno de los cambios más importantes es el conocimiento de los docentes, base de sus actitudes, en referencia a la diversidad y su atención. Las leyes educativas han ido cambiando con el tiempo, así como los planes de formación del profesorado, sin embargo, “por encima de todo ello se va a seguir encontrando la actitud del profesional, su grado de compromiso, la capacidad de análisis permanente de su práctica” (Ibíd.: 56).

Por todo ello, esta investigación se centra en los conocimientos y actitudes de los maestros de Educación Primaria hacia la inclusividad y la atención a la diversidad. El hecho de conocer las actitudes y significados fundamentales de los docentes, y los factores que influyen en éstas, es un elemento de mejora para el desarrollo eficaz de la educación inclusiva en los centros escolares. Las preguntas que orientan la presente investigación son las siguientes:

- ¿El conocimiento de los maestros de Educación Primaria sobre la diversidad y la inclusividad influye en sus actitudes?
- ¿La formación inicial recibida por los maestros de Educación Primaria tiene relación con las actitudes que muestran los docentes hacia la atención a la diversidad en una educación inclusiva?

Con mayor concreción, se persiguen los siguientes objetivos de investigación:

- Identificar algunas actitudes de los maestros de Educación Primaria en referencia a la atención a la diversidad y la inclusividad.
- Evaluar la incidencia de los factores formativos que influyen en las actitudes hacia la inclusividad y la atención a la diversidad de los maestros de Educación Primaria.

3.2 Metodología

Para conseguir alcanzar los objetivos anteriormente propuestos, se ha combinado la metodología cualitativa y cuantitativa, debido a que la investigación educativa estudia fenómenos complejos, que no son directamente observables (Latorre, del Rincón y Arnal, 1996). En nuestra investigación, se trata de descubrir creencias, valores, actitudes y significados de los docentes hacia la inclusividad; y debido a la complejidad del problema, se utiliza una combinación de métodos cuantitativos y cualitativos, pues como indica Flick (2004: 55) “la investigación cualitativa y cuantitativa no son opuestos incompatibles que no se deban combinar”. Para integrar las dos metodologías existentes, tal y como indica Gil Flores (2003), se busca una estrategia de combinación metodológica. La metodología cuantitativa permite el acceso a un número amplio de sujetos, en nuestro caso, maestros de Educación Primaria en activo. La investigación cualitativa tiene una específica relevancia en el estudio de las relaciones sociales, puesto que se orienta en el análisis de “casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales” (Flick, 2004: 27). Para Denzin y Lincoln (2000), citado en Moral Santaella (2006), la investigación cualitativa es una actividad interpretativa a partir de una serie de prácticas, que para transformar el mundo, plasmándolo en diversas representaciones textuales a partir de los datos recogidos en el campo.

La información en la investigación cualitativa se filtra, interpreta y representa por el investigador mismo. Esto, que podría conllevar un problema de interpretación e incidencia negativa de sesgos, se compensa con la recogida de variedad de materiales empíricos para describir el fenómeno estudiado y variedad de significados sobre el problema (Moral Santaella, 2006). La investigación cualitativa, siguiendo la propuesta de esta autora, se considera válida científicamente si se introducen

criterios de autenticidad como la transparencia y precisión en el diseño de investigación, así como en el desarrollo de inferencias, y en los datos recogidos. Algunos de los procedimientos, indicados por Moral Santaella (2006), para aportar validez a los estudios cualitativos a través de la obtención de múltiples datos, se recogen en la tabla 2.

Tabla 2. VALIDEZ EN LOS ESTUDIOS CUALITATIVOS

Procedimientos para aportar validez a los estudios cualitativos
<ul style="list-style-type: none"> • Prolongada y persistente observación. • Triangulación. • Revisión por pares. • Análisis de casos negativos. • Clarificar fundamentación. • Comprobación. • Audiencias externas.

Fuente: Elaboración propia a partir de Moral Santaella (2006: 158)

Con la metodología cualitativa se trata de reconstruir el fenómeno estudiado a través de distintas herramientas, utilizando diversos y múltiples métodos, asegurando la comprensión por el proceso de triangulación, uno de los procedimientos utilizados para lograr el alcance de mayor validez en la investigación cualitativa. Los criterios de rigor y verdad, desde la perspectiva de la validez por la autenticidad en la investigación cualitativa, hacen referencia, por un lado a la justicia e imparcialidad. Se trata de no realizar sesgos eliminando algún punto de vista de los participantes. Por otro lado, se encuentra el elemento de la inteligencia crítica, desarrollando la capacidad de potenciar y fomentar una crítica moral del problema estudiado, pues “la premisa sobre la que se fundamenta la triangulación es que la combinación de prácticas metodológicamente múltiples, materiales empíricos, perspectivas y observadores, permite que un estudio particular sea mejor comprendido y que tenga mayor rigor, profundidad y riqueza” (Ibíd.: 149). El investigador, como defiende Allardt (1990, citado en Cea D’ Ancona, 2004), es capaz de explorar en los fenómenos sociales por medio de datos cuantitativos, pero se necesitan estudios cualitativos para que los datos obtenidos sean más interpretables. Con los estudios cualitativos se puede profundizar en el tema de estudio. Articulando la metodología cuantitativa con estrategias cualitativas de investigación se consigue información diversificada y profunda, pues se cubren mayores dimensiones de la realidad social. Además, se amplía la validación e interpretación de los datos. Sin embargo, tiene

inconvenientes, como la dificultad de replicabilidad y el sesgo en la interpretación de los resultados.

Los métodos de investigación usados han sido la encuesta y la entrevista. Se trata de un diseño de investigación *ex post facto* (Kerlinger, 1987), puesto que se persigue obtener información sobre el problema, pero sin manipular las variables. Tratamos de averiguar las concepciones, opiniones y actitudes de los maestros de Educación Primaria acerca de la atención a la diversidad y la inclusividad, y en todo caso, conocer las posibles relaciones existentes entre distintos factores. Se justifica la decisión de trabajar con este diseño, ya que este tipo de investigación tiene valor científico en diversas áreas de conocimiento como la Sociología, la Psicología y la Pedagogía, donde predominan problemas que no pueden investigarse de manera experimental. Los problemas “de la investigación (...) pedagógica de orden científico no se prestan a la experimentación, aunque algunos de ellos pueden someterse a una investigación controlada *ex post facto*” (Ibíd.: 276-277). Sin embargo, este diseño de investigación tiene algunas limitaciones, derivadas fundamentalmente del tamaño de la muestra. Para solventarlas se extrema el cuidado y la precisión en el análisis de los datos, los resultados y la interpretación de los mismos.

El uso del método de la encuesta se justifica por el objeto de nuestro estudio. La encuesta es una estrategia potente de investigación psicológica, en el “estudio de los fenómenos de tipo subjetivo como percepciones, actitudes y opiniones, que no pueden inferirse directamente de la observación y en cambio son accesibles a la encuesta por muestreo” (Gómez Benito, 1990: 242). Esta estrategia de investigación, se caracteriza por aplicar un procedimiento estandarizado para obtener información de una amplia muestra de sujetos (Cea D’Ancona, 2004). Entre los factores que influyen en la elección del método de encuesta se encuentran los objetivos de la investigación, la complejidad del tema a estudiar, la población a encuestar, el tiempo del que se dispone para recoger información y los recursos disponibles (materiales, humanos y económicos). En la tabla 3 se recogen las ventajas e inconvenientes de la encuesta según Cea D’Ancona.

Tabla 3. VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LA ENCUESTA

Ventajas	Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none"> • Permite abarcar un amplio abanico de cuestiones en un mismo estudio. • Facilita la comparación de resultados, al basarse en la estandarización y cuantificación de las respuestas. • Los resultados del estudio pueden generalizarse dentro de los límites marcados en el diseño y la ejecución de la investigación. • Posibilita la obtención de una información significativa, cuando no acontezcan graves errores en su realización. • Puede conseguirse un volumen importante de información a un relativo mínimo coste económico y temporal. 	<ul style="list-style-type: none"> • No recomendable en poblaciones con dificultades de comunicación verbal. • La información se restringe a la proporcionada por el individuo. • La mediación del entrevistador puede provocar efectos reactivos en las respuestas. • La carencia de referencias contextuales y vitales de los encuestados limita la interpretación de los resultados. • Acusa imprecisión para el estudio de la causalidad. • El desarrollo de una encuesta amplia resultado complejo y costoso.

Fuente: Elaboración propia a partir de Cea D' Ancona (2004: 30)

En nuestra investigación, queremos conocer de primera mano las opiniones del profesorado, y la encuesta se presenta, de algún modo, como el medio óptimo para obtener información sobre los pensamientos y actitudes de los docentes, puesto que como indica Kerlinger (1987: 297), la encuesta es “especialmente apropiada para obtener hechos, creencias y actitudes sociales”.

Por otro lado, desde la metodología cualitativa se ha usado el método de la entrevista. Las entrevistas cualitativas son dinámicas y flexibles. Algunos tipos de entrevistas cualitativas son: la entrevista conversacional informal, la entrevista basada en un guión, la entrevista estandarizada abierta y la entrevista estandarizada cerrada (Patton, 1990, citado en Valles, 1997). La entrevista es un método usado para profundizar en las ideas de otros, “es uno de los medios para acceder al conocimiento, las creencias (...), obteniendo datos en el propio lenguaje de los sujetos” (Rodríguez Gómez et al., 1996: 168). Con este método se quiere conseguir un acercamiento a las ideas, las creencias y los supuestos que mantienen los profesores de universidad que forman a los futuros maestros de Educación Primaria en aspectos relativos a la atención a la diversidad y la educación inclusiva. Este método es ventajoso para ahondar en los aspectos relativos a la formación inicial de los maestros de Educación Primaria en torno a la inclusividad. Nos permite obtener datos de primera mano en una entrevista cara a cara, pudiendo además captar emociones y gestos. Se trata de “estudiar procesos cognitivos, vivenciales y educativos, aportando informaciones muy valiosas sobre mecanismos internos que

explican determinados comportamientos, comprensiones, actitudes, etc.” (Colás, 1994: 263). Sin embargo, es un método con algunas limitaciones, pues “no siempre lo que se nos dice o la forma en que se relatan ciertos hechos corresponden a la realidad, sino que son (...) una versión” (Dussaillant, 2006: 48). Para solventar los inconvenientes, conviene realizar varias entrevistas, prepararlas con anticipación y prestar atención a las respuestas de los participantes.

De acuerdo con las normas éticas de la investigación, hemos seguido; a lo largo de todas las fases, las exigencias éticas básicas que indica Sierra (1998). Estas exigencias éticas son, por un lado, el informar sobre el contenido de la investigación a los participantes, así como de todos los aspectos relevantes que pueden influirles. Por otro lado, se ha respetado su anonimato y libertad de participación o no en el estudio; así como se ha hecho uso únicamente de los datos autorizados por los participantes.

3.2.1 Población

Tal y como indicaba Martín Fernández (1998: 101), “la población es un grupo de personas (...) en el cual el investigador está interesado para aplicar las generalizaciones que pueda inferir de la observación de la muestra”. La presente investigación realizada en la Comunidad de Madrid, se refiere, por un lado, a la población de maestros de Educación Primaria en activo en colegios públicos. Por otro lado, se encuentran los profesores pertenecientes a los Departamentos de Didáctica de las Facultades de Educación de las universidades públicas de la Comunidad de Madrid.

La razón que justifica la elección de los maestros de Educación Primaria, es que constituyen una buena opción para conocer las actitudes hacia la educación inclusiva, puesto que son los profesionales que tienen competencia en casi todas las áreas de su nivel y, además, ejercen funciones de tutor. Por ello, estos docentes tienen que disponer de un mayor y mejor conocimiento de las necesidades y características de todo su alumnado. Además, hemos elegido los centros públicos, dado que para poder ejercer la profesión de maestro en Educación Primaria en los colegios públicos se debe realizar un proceso estricto de selección. Además, en la Comunidad de Madrid, según su Gobierno, hay un total de 1315 centros que

imparten enseñanza en la etapa de Educación Primaria, y más de la mitad corresponden a centros de enseñanza pública.

Tabla 4. CENTROS EDUCATIVOS DE LA CCMM

Tipo de centro	Número de centros en CCMM
Centros públicos	787
Centros concertados	426
Centros privados	102

Fuente: Elaboración propia a partir de <http://www.madrid.org/catcent/servlet/Servidor>

En cuanto a los profesores universitarios de los Departamentos de Didáctica de las Facultades de Educación en las universidades públicas, se han escogido estos sujetos debido a que son los responsables de formar a los futuros maestros de Educación Primaria en materia didáctica. Deben proporcionar a los futuros docentes el conocimiento necesario para atender a la diversidad, proporcionar un correcto significado de este hecho, así como las herramientas para atender a todo el alumnado. Como indica Pumares (2010b: 29), “se necesita un nuevo estilo docente para una nueva escuela que cambia vertiginosamente (...) un nuevo estilo docente competente, entusiasta y sensible” y sólo podrá conseguirse a través de una buena formación inicial, en la que los formadores de los futuros docentes tienen un papel muy relevante. Las universidades públicas de la Comunidad de Madrid que imparten la titulación de Grado en Educación Primaria son las siguientes: Universidad Complutense de Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Rey Juan Carlos y Universidad de Alcalá.

3.2.2 Muestra

La muestra “es una pequeña porción representativa y adecuada del universo, que es obtenida por el investigador para hacer sus observaciones” (Martín Fernández, 1998: 102). La reflexión sobre los participantes del estudio es un aspecto básico de la investigación para que los datos sean útiles y de rigor científico. Según León y Montero (2003) los individuos seleccionados para formar parte de la muestra deben cumplir tres características: representatividad, idoneidad y accesibilidad. Una muestra es representativa de la población escogida “cuando sus componentes han sido escogidos sin tendencia y la misma posibilidad” (Martín Fernández, 1998: 105). La adecuación del tamaño de una muestra se logra cuando se constituye por un

número de miembros suficiente para realizar generalizaciones. La idoneidad de una muestra viene definida por los objetivos, hipótesis y variables de la investigación. Por otro lado, la muestra escogida tiene que ser accesible, teniendo en cuenta las limitaciones de recursos, espacio y tiempo del estudio.

3.2.2.1 Tamaño

El tamaño de la muestra de maestros de Educación Primaria en activo de los colegios públicos de la Comunidad de Madrid, en el presente estudio, es de 50 participantes. Aunque finalmente, la muestra quedó compuesta por 61 maestros de Educación Primaria. A pesar de la escasa representatividad estadística de la muestra, ésta puede valorarse debido al proceso de selección seguido, en el que se cuenta con una representación de los maestros de las cinco Áreas Territoriales de la Comunidad de Madrid.

En cuanto a los profesores universitarios de las Universidades públicas de Madrid, que imparten docencia en el Departamento de Didáctica de las Facultades de Educación; se ha escogido una muestra de cuatro participantes.

3.2.2.2 Selección

Según el Gobierno de la Comunidad de Madrid, existen 787 centros públicos que imparten enseñanza en la etapa de Educación Primaria. El reparto de los colegios, según las áreas territoriales se recoge en la siguiente tabla:

Tabla 5. COLEGIOS PÚBLICOS DE LA CCMM

Área territorial	N	%
Norte	78	9,91
Sur	242	30,75
Este	142	18,04
Oeste	80	10,17
Capital	245	31,13
Total	787	100

Fuente: Elaboración propia a partir de <http://www.madrid.org/catcent/servlet/Servidor>

Para la selección de la muestra, se realiza un muestreo por estratificación no proporcional con fijación simple. Según Cea D' Ancona (2004), en este tipo de

muestreo la representatividad de los estratos de la población en la muestra no es proporcional al peso que tiene en el conjunto de la población. La fijación simple “consiste en asignar el mismo tamaño muestral a cada estrato, indistintamente del peso que tenga en la población de estudio” (2004: 134). La finalidad que se persigue es que cada uno de los estratos tenga una misma representación en la muestra. Siguiendo el muestreo citado, se ha dividido la población en los colegios públicos. Estos se han estratificado en las cinco Áreas Territoriales y se han escogido dos centros públicos de cada Área Territorial. La selección de los centros se realiza por accesibilidad y en cada centro tiene que haber un mínimo de cinco maestros de Educación Primaria. De este modo, obtenemos un mínimo de 10 docentes de cada una de las cinco Áreas Territoriales, y se consigue la muestra de 50 maestros.

Para la selección de los profesores de las Universidades públicas, que imparten clase en los Departamentos de Didáctica de las Facultades de Educación, se siguió un muestreo no probabilístico. Este tipo de muestreo tiene una serie de ventajas e inconvenientes que conviene conocer (tabla 5).

Tabla 6. MUESTREO NO PROBABILÍSTICO: VENTAJAS E INCONVENIENTES

Ventajas	Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none"> • Simplicidad y economía del diseño muestral. • Fáciles de ejecutar. • No precisan de un listado de la población de estudio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad de generalizar los resultados.

Fuente: Elaboración propia a partir de Cea D' Ancona (2004: 173)

Existen varios tipos de estrategias de muestreo no probabilístico. Cea D' Ancona (2004) indica que el muestreo estratégico es un buen método en estudios de limitado presupuesto como las investigaciones académicas, como en este caso es el Trabajo Fin de Máster. En el muestreo estratégico el investigador elige las unidades de población que compondrán la muestra, dependiendo de la accesibilidad y el grado de interés que se tenga en los participantes. En muestras muy reducidas (de menos de 30 participantes), “el muestreo estratégico puede favorecer la consecución de información más relevante que la obtenida de una muestra del mismo tamaño extraída al azar de la población de estudio” (2004: 171). En el muestreo intencional o deliberado, indicado por Patton (1984, citado en Gil Flores, 2003), los casos seleccionados están determinados por el problema de investigación, sus

concepciones, las características de la población a estudiar, etc. Por su parte, Flick (2004: 80) indica que con el muestreo teórico se seleccionan casos, o grupos de casos, según “la relevancia de los casos, en lugar de hacerlo según su representatividad”. Para la selección de los cuatro profesores de universidad a los que realizar entrevistas en profundidad, se quiso escoger a expertos, pues como indican Meuser y Nagel (1991, citado en Flick, 2004: 104), las entrevistas a expertos son “una forma específica de aplicar entrevistas semiestructuradas”. En estas entrevistas, el entrevistado se elige como experto en un campo de conocimiento, y se integra en el estudio en representación de un grupo. El criterio clave de este tipo de muestreo es el de la excelencia, buscar sujetos que sean excelentes, expertos, en el ámbito de la atención a la diversidad en la escuela inclusiva para proporcionar una educación de calidad a todos el alumnado (Valles, 1997).

En la selección de los entrevistados se siguieron diferentes etapas. Primero se seleccionaron las universidades públicas que tienen más alumnos de Magisterio. Las plazas ofertadas en el curso 2011/2012 en la titulación de Grado en Educación Primaria en las universidades de la Comunidad de Madrid, son las siguientes:

Tabla 7. PLAZAS EN GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Universidad	Plazas ofertadas
Universidad Autónoma de Madrid	330
Universidad de Alcalá	250
Universidad Complutense de Madrid	330
Universidad Rey Juan Carlos	300

Fuente: Elaboración propia a partir de <http://www.notasdecorte.info>

Se seleccionaron por lo tanto, la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad de Alcalá y la Universidad Rey Juan Carlos. Tras esta selección de las universidades, la selección de los profesores expertos en atención a la diversidad se realizó a través del contacto por vía electrónica con los Departamentos de Didáctica de las diferentes universidades seleccionadas. Se mandaron correos electrónicos presentando la investigación, y solicitando la colaboración para seleccionar a dos profesores de su Departamento que sean expertos en la educación inclusiva y en atender a la diversidad. El objetivo era conseguir una representación en la muestra de profesores de las cuatro universidades seleccionadas, que cuentan con el mayor número de alumnos matriculados. A partir de la información obtenida de los Departamentos de Didáctica

de las facultades de magisterio, se contactó con los profesores seleccionados para concertar una entrevista. La muestra final de los profesores universitarios quedó configurada por tres mujeres y un hombre.

3.2.3 Instrumentos de medida

Los instrumentos que se utilizaron en la realización de esta investigación fueron dos: el cuestionario y la entrevista en profundidad.

3.2.3.1 Cuestionarios

Elaborar cuestionarios es un laborioso proceso, pero tiene la ventaja de que son “aplicables a muestras numerosas de sujetos” (Walker, 1989: 114). Antes de elaborar un cuestionario, a partir de la definición del problema de investigación, se pasa a una revisión bibliográfica sobre el tema. La revisión de bibliografía debe ser exhaustiva, con referencias al tema en concreto y a otros relacionados. El propósito de esta revisión bibliográfica según Dankhe (1989, citado en Cea D’ Ancona, 2004: 34) es el de obtener información para, a partir de ella, analizar y discernir posibles respuestas al problema o “una dirección a seguir en su estudio”. Con la revisión bibliográfica se inspira el diseño del cuestionario.

El cuestionario se diseñó para realizar una encuesta autoadministrada, en la que los propios encuestados leen y rellenan el cuestionario sin que el investigador esté presente. La secuencia que se diseñó para el cuestionario fue la siguiente:

- Aspectos sociodemográficos, para recoger información respecto a las características personales, académicas y profesionales de los participantes.
- Aspectos educativos, con el fin de obtener datos respecto a las características del aula y los alumnos.
- Aspectos formativos, para la recogida de datos sobre la formación recibida en materia de inclusividad y atención a la diversidad.
- Actuación docente, para la obtención de información sobre las actuaciones de los sujetos de la muestra en el aula para atender a la diversidad.
- Grado de acuerdo/desacuerdo mediante escala de Likert (1, muy en desacuerdo; 2, en desacuerdo; 3, de acuerdo y 4, muy de acuerdo). No se incluye una respuesta intermedia porque ofrecer “una alternativa intermedia suele resultar en

un aumento de valoraciones ‘neutras’, que pueden no ajustarse a la realidad” (Cea D’ Ancona, 2004: 256)

Para comprobar que el cuestionario elaborado es una herramienta adecuada para recoger los datos necesarios para la investigación, se determinó su aplicación, a modo de estudio piloto, a un grupo-muestra “a propósito”, puesto que cuanto mayor sea el esfuerzo por conseguir un buen instrumento de medida en un estudio piloto, existen menos posibilidades “de encontrar problemas una vez aplicada la encuesta a toda la muestra” (Leon y Montero, 2003: 121-122). Se pretende comprobar la adecuación del cuestionario “como instrumento de medición para la consecución de los objetivos del estudio, antes de su administración definitiva a la muestra de la encuesta” (Cea D’ Ancona, 2004: 298). Se trata de averiguar si los ítems y preguntas se comprenden y tienen sentido, si provocan las respuestas esperadas. Esto nos ayuda a verificar la correspondencia con los objetivos e hipótesis de la investigación, además de poder explorar sobre la interpretación y comprensión del cuestionario. El grupo al que iba dirigido lo formaban 10 maestros de Educación Primaria. La selección de los participantes para el pretest se realizó a través de contactos privados y personales, así como entre personas amigas y compañeros. Con la información proporcionada por el estudio piloto se recogió: la valoración positiva del cuestionario, tanto global como parcial; una estimación de 10 minutos para la cumplimentación del cuestionario, y puntualizaciones sobre algunos ítems e ideas que ayudaron a la reformulación, matización o profundización de algunos ítems.

A la par que se realizaba el estudio piloto para comprobar la adecuación del instrumento, el cuestionario se valida con la aportación de cuatro expertos en el área de conocimiento, vinculados al Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación -_Centro de formación de profesores- de la UCM.. La finalidad de la consulta a jueces expertos es la de “identificar errores de especificación y además errores de medición referidos al cuestionario” (Cea D’ Ancona, 2004: 304). Una vez examinado el cuestionario, se indicaron las siguientes sugerencias:

- Mayor ajuste en la sintaxis de algunos significados.
- Reestructuración del diseño del cuestionario.
- Agrupamientos distintos de los ítems.

Finalmente, con todas las aportaciones y sugerencias se concluyó la elaboración del cuestionario, cuyo contenido definitivo se adjunta en el Anexo III.

3.2.3.2 Entrevistas en profundidad

Con el objetivo de profundizar en la información obtenida con los cuestionarios, y conocer la actual formación inicial de los futuros maestros de Educación Primaria, se utilizó la entrevista en profundidad como otra técnica de recogida de datos. Según Walker (1989: 113-114) la entrevista “se basa en la idea de que las personas son capaces de ofrecer una explicación de su conducta, sus prácticas y sus acciones a quien les pregunta sobre ellas”. Como dice Best (1982:159, citado en Medina Balmesada, 2006), “la entrevista es, en cierto sentido, un tipo verbal de cuestionario. En lugar de escribir las respuestas, el sujeto proporciona la información necesaria verbalmente en una relación personal”. Según Valles (1997) para la preparación de la entrevista en profundidad se debe confeccionar un guión y seleccionar a los entrevistados. En esta investigación, antes de la realización de las entrevistas, se ideó llevar a cabo entrevistas abiertas con profesores de universidad y para ello se elaboró un guión de entrevista. Se preparan algunas preguntas y temáticas a tratar, con el objetivo de guiar las entrevistas hacia los aspectos de interés de la investigación, pero como indica León y Montero (2003) pese a contar con un guión, se está dispuesto a llegar donde el propio desarrollo de las entrevistas nos lleven.

El guión definitivo para la realización de las entrevistas a los profesores universitarios de las Facultades de Educación, resultado de varias revisiones, se encuentra en la tabla 8.

Tabla 8. GUION DE ENTREVISTA

GUIÓN DE ENTREVISTA A PROFESORES UNIVERSITARIOS

- Experiencia como profesor universitario en materia de inclusividad y de atención a la diversidad: evolución de los programas, aportación a su proceso de enseñanza, respuesta de los alumnos.
- Temáticas a tratar: programación individualizada, por competencias, estrategias de adaptación de contenidos, actividades y evaluación.
- Necesidades de formación de los docentes en atención a la diversidad.
- ¿Considera que existe falta de conexión entre contenidos teóricos y prácticos?
- ¿Considera que los nuevos planes de estudio de Grado proporcionan el conocimiento necesario a los futuros maestros para enseñar a todos los alumnos? ¿Es necesaria una mayor profesionalización?
- ¿Considera algún aspecto relevante para la investigación y que no hemos tocado en la entrevista?

Fuente: Elaboración propia

3.3 Plan de actuación, cronograma y fases

En este apartado se definirá la secuencia de acción que guiará la investigación. Se mostrará el procedimiento de recogida de los datos, así como las fases y etapas de la investigación.

3.3.1 Procedimiento de recogida de datos

Las cuestiones que guían la investigación no deben olvidarse mientras se desarrolla el proceso de recogida de datos, pues como indican Rodríguez Gómez et al. (1996: 143), “lo que da valor a los datos que se recogen es la actitud y la conducta de quien realiza el proceso de investigación”. Los datos que se obtienen en el trabajo de campo de una investigación dependen del procedimiento seguido para recogerlos, del sujeto que los recoge y la finalidad perseguida.

La recogida de datos en la presente investigación, tanto a través de las entrevistas como en el caso de los cuestionarios, se llevó a cabo en los meses de Abril y Mayo del curso 2011/2012.

3.3.1.1 Cuestionario aplicado a maestros de Educación Primaria

En el diseño de investigación se decidió encuestar a los maestros tutores de la etapa de Educación Primaria que ejercen en colegios públicos de la Comunidad de Madrid. Se seleccionó una muestra de 50 participantes, a través de la elección de dos colegios públicos de cada una de las cinco Áreas Territoriales de la Comunidad de Madrid.

Inicialmente se contactó con dos colegios públicos del Área Territorial del Sur, de forma presencial y en el colegio. Tras una breve presentación a los directores para explicar el propósito de la investigación, se solicitó una participación, de al menos, cinco maestros tutores de Educación Primaria. La respuesta fue positiva y los cuestionarios fueron distribuidos en ambos centros para su cumplimentación, concretando la fecha de recogida, que se realizó personalmente. Posteriormente, se pudo tener acceso a los centros de las cuatro restantes Áreas Territoriales, mediante el apoyo que ofrecieron personas del entorno cercano que contribuyeron a incrementar el compromiso de los maestros en la cumplimentación de los cuestionarios, ofreciendo una garantía en relación con el desarrollo de la

investigación. Cabe destacar este aspecto por la dificultad que entraña el proceso de recogida de información que pueden proporcionar los maestros, pensamos que justificada por la cantidad de demanda que, a menudo, reciben. El cuestionario fue, en algunas ocasiones, entregado y recibido por vía electrónica, y su cumplimentación se realizó en base a un formulario en formato Word ©. En otros, se hizo a través de personas cercanas al entorno de los maestros.

Una vez recogida la totalidad de los cuestionarios, los datos finales sobre el tamaño de la muestra obtenida según las áreas territoriales se recogen en la tabla 9. Se obtuvieron once cuestionarios más de los esperados, por lo tanto, la previsión inicial quedó cubierta.

Tabla 9. CUESTIONARIOS OBTENIDOS

Área Territorial	Número de cuestionarios
Capital	13
Este	11
Oeste	11
Norte	15
Sur	11

Fuente: Elaboración propia

3.3.1.2 Entrevista a profesores de universidad

En el diseño muestral de la investigación, se seleccionaron las cuatro Facultades de Educación de la Comunidad de Madrid que cuentan con más alumnos. Estas facultades corresponden a la Universidad Complutense de Madrid, a la Universidad Autónoma de Madrid, a la Universidad Rey Juan Carlos y a la Universidad de Alcalá. Para seleccionar a los entrevistados, se procedió a contactar con las Facultades de Educación: se mandaron correos electrónicos a los Departamentos de Didáctica con una carta de presentación en la que se indicaba la temática de la investigación. En el contacto electrónico se solicitaba información sobre dos profesores del Departamento que fuesen expertos en atención a la diversidad y educación inclusiva y que impartieran clase a los futuros maestros de Educación Primaria. Se obtuvieron, por parte de los departamentos de Didáctica de la Universidad Complutense de Madrid, de la Universidad Autónoma de Madrid y de la Universidad de Alcalá, nueve nombres de profesores, cuatro mujeres y cinco hombres. No se obtuvo ninguna respuesta de la Universidad Rey Juan Carlos.

A partir de la información obtenida, se contactó con los profesores por correo electrónico incluyendo una carta de presentación de la investigación, solicitando la colaboración con una entrevista en persona. Al final se obtuvo confirmación para realizar la entrevista, únicamente, de dos profesores de la Universidad Complutense de Madrid y dos profesoras de la Universidad Autónoma de Madrid. Los profesores de la Universidad de Alcalá, o no respondieron u optaron por no participar. La muestra final de los profesores universitarios, expertos en la educación inclusiva y la atención a la diversidad, quedó configurada por tres mujeres y un hombre, con los que se concertaron las entrevistas, a través del correo electrónico.

3.3.2 Fases y etapas de la investigación. Cronograma.

Apoyándonos en las propuestas de Albert (2006) y Valles (1997) elaboramos las siguientes fases en el desarrollo de esta investigación, agrupando las acciones en cuatro fases principales. La primera, de carácter preparatorio, tiene como finalidad, clarificar el área problemática. Esta fase cuenta con tres momentos:

- Etapa de reflexión, en la que se identifica el área problemática. Se realiza una elección del tema a investigar, en este caso la actitud de los docentes hacia la atención a la diversidad. Se comienza entonces una búsqueda de información en diversas fuentes documentales tanto bibliográficas, como electrónicas, como en bases de datos, así como algunas entrevistas de carácter informal para establecer las primeras acotaciones.
- Etapa de revisión de la literatura, en la que se analizan las fuentes de documentación en torno al tema de objeto de estudio y en referencia a diversas investigaciones y estudios realizados. Se trata de realizar una fundamentación y perspectiva teórica sobre el objeto de la investigación. En nuestro caso se consultaron las siguientes bases de datos: ERIC, Knowledge, ISOC y Compludoc.
- Etapa de formulación del problema de investigación, en la que se realiza una definición aproximativa del problema a estudiar.

La segunda fase consiste en planificar la investigación. Los distintos momentos de esta fase son los siguientes:

- Etapa de planificación, en la que se anticipa el diseño de la investigación.

- Etapa de identificación del escenario y los participantes, en la que se toman decisiones sobre la muestra, referentes a los aspectos que se consideran fundamentales.
- Etapa de elección del método de trabajo. Se elige la metodología a seguir en la investigación. En nuestro caso, nos decantamos por un enfoque principalmente cualitativo, con apoyos de carácter cuantitativo.
- Etapa de elaboración de los instrumentos de investigación. Tras una documentación bibliográfica, se construyen un cuestionario y un guión de entrevista.
- Etapa de validación del instrumento de medida, a través de un estudio piloto y revisión de expertos.
- Etapa de elaboración de los instrumentos de investigación definitivos. Tras las correcciones, se procede a redactar el cuestionario y guion de la entrevista definitivos.

La tercera fase es el trabajo de campo, en la que hay dos momentos, uno de acceso al campo y otro de recogida de datos:

- Etapa de acceso al campo, persigue contactar con los participantes en la investigación.
- Etapa de recogida de datos, a través de la realización de las entrevistas en profundidad y la distribución y recepción posterior de los cuestionarios.

La fase analítica corresponde a la cuarta fase de la investigación, en la que se codifican los datos y se realizan los análisis pertinentes. Diversos autores, entre los que destacamos a Valles (1997) y Albert (2006), por su carácter clarificador, indican una quinta fase para la redacción del informe de investigación. En nuestro estudio, la redacción del Trabajo Fin de Máster se ha ido realizando a lo largo de todo el proceso de investigación, finalizando con las conclusiones y las propuestas de mejora de trabajo, dado que así lo ha ido exigiendo su desarrollo, con el fin de ir ajustando el procedimiento a las características de las fuentes y los nuevos datos que han aparecido.

Con el fin de concretar más las etapas seguidas en el proceso de investigación, nos basamos en el esquema que ofrecen Giroux y Tremblay (2004). En nuestro caso, hemos concretado la realización de esta investigación en seis etapas

fundamentales, con diversos momentos destacables. A continuación se indican cada una de ellas y el plazo destinado a su realización. El cronograma se recoge en el Anexo III.

- Etapa 1: Elegir una pregunta general (17 Octubre 2011 – 26 de Noviembre 2011). En esta etapa, los aspectos que fundamentalmente se trabajaron fueron la elección de una pregunta preliminar, el estudio y reflexión crítica sobre de la documentación existente en relación a la pregunta general, y una aproximación definidora de la pregunta que orienta el desarrollo.
- Etapa 2: Estudiar la documentación y elaborar la problemática (1 Diciembre 2011 – 5 Marzo 2012). En esta segunda etapa, principalmente los aspectos trabajados fueron la realización de una investigación documental sobre la pregunta general y temas complementarios, un análisis conceptual en relación a la definición del problema, y la redacción preliminar del marco teórico.
- Etapa 3: Elegir un método (19 Diciembre 2012 – 20 Abril 2011). Los aspectos trabajados en esta etapa, de manera fundamental, fueron: la elección del método y la técnica de investigación, de la población de estudio y de la técnica de muestreo; la selección de los participantes, la construcción del instrumento, la realización de una prueba preliminar para corregir el instrumento, la redacción del manual de codificación y de la versión preliminar del diseño de investigación.
- Etapa 4: Llevar a cabo la recolección de los datos (23 Abril 2012 – 26 Mayo 2012). En esta etapa, principalmente se llevo a cabo la recolección de datos y su posterior codificación.
- Etapa 5: Organizar y procesar los datos (23 Abril 2012 – 5 Junio 2012). Fundamentalmente, en la quinta etapa se trabajaron los siguientes aspectos: el análisis de los datos, así como la redacción de los resultados y las conclusiones.
- Etapa 6: Redacción final del Trabajo Fin de Máster (6 Junio 2012 – 16 Junio 2012). En esta etapa se revisó el documento final para su corrección y redacción final.

4. RESULTADOS

Al incluir la fase de recogida de información, comienza la fase en la que se analizan los datos. Es una fase compleja y crucial en la investigación, como refleja Albert (2006: 182):

El tratamiento y análisis de datos constituye una de las tareas más atractivas del proceso de investigación. Los datos recogidos por el investigador resultan insuficientes por sí mismos para arrojar luz acerca de los problemas o las realidades estudiadas, situando al analista frente al reto de encontrar significado a todo el cúmulo de materiales informativos procedentes de diversas formas.

Distinguimos, con el afán de ofrecer una mayor claridad en la presentación de los datos, dos tipos que se corresponden con el carácter convencional que suele atribuirse a la procedencia de los resultados.

4.1 Fase cuantitativa

En el proceso analítico cuantitativo se recurre a diversos razonamientos y conceptos apoyados en estructuras matemáticas y números. La realización del análisis de las encuestas implica recoger la máxima información posible de los datos obtenidos, de acuerdo con las preguntas y los objetivos de la investigación. Para realizar el análisis pertinente de los datos de los cuestionarios, Bernardo y Calderero (2000) indican una serie de recomendaciones, como son: el examinar los cuestionarios recibidos para observar incorrecciones, la codificación con cuidado de las respuestas, tabular las frecuencias y porcentajes, y, realizar los análisis que procedan. Por lo tanto, la fase del análisis, comprende una serie de fases preparatorias de los datos para su posterior análisis. Estas fases preparatorias son la edición, la codificación y grabación (Gil Flores, 2003; Cea D' Ancona, 2004).

Una vez revisados los cuestionarios, para comprobar su correcta cumplimentación por parte de los participantes de la muestra, se obtuvieron un total de 61 cuestionarios válidos. Los datos recogidos se incluyeron en el programa Microsoft Excel ©, que se utilizó para su tratamiento y análisis posterior, con la ayuda del complemento EZAnalyze ©.

En este apartado se incluyen el perfil de la muestra, las respuestas que proporcionan en general, y las respuestas obtenidas de los participantes en función de la edad, el año en el que obtuvieron su titulación de magisterio y los años de experiencia docente. El motivo de realizar este análisis es el de describir las similitudes o diferencias que existen entre los maestros de Primaria en referencia a sus actitudes y opiniones hacia la atención a la diversidad y la inclusividad, en cuanto a las variables influyentes, relacionadas con la formación, que han indicado diversos estudios, como indicamos con anterioridad.

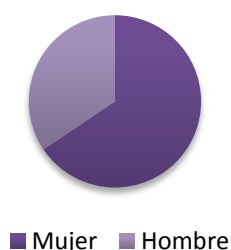
4.1.1 Datos sobre los participantes en la encuesta

El primer análisis estadístico de los datos se realiza con el fin de conocer las características de la muestra (N=61). Los datos obtenidos quedan recogidos en las tablas 10, 11, 12, 13 y 14.

4.1.1.1 Sexo

La muestra obtenida finalmente ha sido de 61 maestros de Educación Primaria que imparten docencia en colegios públicos de la Comunidad de Madrid. La muestra está principalmente compuesta por 40 mujeres (65,57%) y 21 hombres (34,43%)

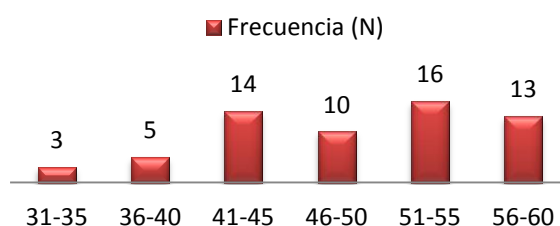
Tabla 10. SEXO DE LA MUESTRA



4.1.1.2 Edad

La edad de los maestros que se presenta como mayoritaria es la que oscila entre los 51 y 55 años (26,23%), seguidos por aquellos con una edad comprendida entre 41 y 45 años (22,95%), así como entre 56 y 60 años. Los maestros que aparecen de una forma menos numerosa son aquellos con edades que comprenden los 31 y 35 años (4,92%), y los que tienen entre 36 y 40 años (8,2%). En la muestra no aparece ningún maestro menor de 30 años.

Tabla 11. EDAD DE LA MUESTRA



4.1.1.3 Titulación

Este apartado hace referencia a la titulación de los maestros de la muestra. Todos los encuestados son diplomados, aunque 18 participantes (29,51%); son, además, licenciados. Las titulaciones de licenciatura que se indican por parte de los encuestados son o en Ciencias de la Educación o en Psicología.

Tabla 12. TITULACIÓN DE LA MUESTRA

	Frecuencia (N)	Porcentaje
Diplomados	43	70,49
Licenciados	18	29,51

4.1.1.4 Año de obtención del título

El año en que los maestros de Educación Primaria obtienen su titulación proporciona información sobre el plan de estudios cursado, aspecto que nos interesa para relacionar la formación inicial en magisterio con las actitudes del profesorado. Más de la mitad de los maestros de la muestra (55,74%) han obtenido su titulación de magisterio entre 1975 y 1985, mientras que los maestros que han obtenido la titulación entre 1986 y 1990 representan el 24,59% del total. El 16,40% de los maestros han obtenido su título entre 1991 y 2000, y únicamente lo han obtenido después de ese año un 3,28%.

Tabla 13. AÑO DE OBTENCIÓN DEL TÍTULO

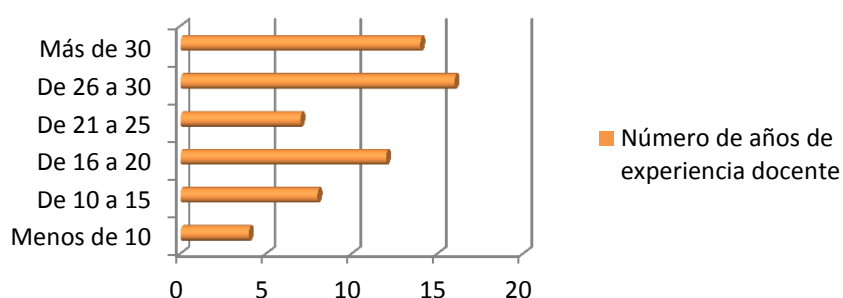
<i>Año de obtención del título</i>			
	Frecuencia (N)	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
1975-1980	16	26,23	26,23
1981-1985	18	29,51	55,74
1986-1990	15	24,59	80,33
1991-1995	5	8,20	88,52
1996-2000	5	8,20	96,72
Después del 2000	2	3,28	100,00
Total	61	100,00	

4.1.1.5 Años de experiencia docente

La experiencia docente de los maestros puede ser uno de los factores importantes de la actitud hacia la atención a la diversidad y la inclusividad. Por esta razón, hemos indagado sobre los años de experiencia docente que tienen los maestros.

Casi la mitad de la muestra (49,18%) tiene una experiencia docente por encima de los 25 años. En segundo lugar se encuentran aquellos maestros que cuentan con una experiencia docente de entre 16 y 20 años (19,67%). El número de maestros en la muestra obtenida que cuenta con menos de 10 años de experiencia docente se reduce considerablemente (6,56%)

Tabla 14. EXPERIENCIA DOCENTE DE LA MUESTRA



4.1.2 Análisis de las opiniones y actitudes de los maestros de Educación Primaria ante la diversidad y la inclusividad en general

En este apartado, quedan recogidas de manera general las afirmaciones proporcionadas por los maestros de Primaria que componen nuestra muestra. Todos los maestros encuestados responden afirmativamente a la siguiente pregunta:

¿Considera que alguno de sus alumnos debería precisar de Atención específica por necesidades educativas? En cuanto al número de alumnos del aula que precisan de esa atención específica por necesidades educativas, la mayoría de los maestros contesta que 2. La información sobre los datos estadísticos descriptivos, en relación a la consideración por parte de los maestros de Educación Primaria del número de sus alumnos que deben precisar de atención específica por necesidades educativas, se recoge en la tabla 15.

Tabla 15. Nº DE ALUMNOS QUE PRECISAN ATENCIÓN ESPECÍFICA

Nº de alumnos que deben precisar de atención específica por necesidades educativas	
Media:	2
Moda:	2
Rango:	5
Valor Mínimo:	1
Valor Máximo:	6

Respecto a la consideración, por parte de los maestros de la muestra, del número de alumnos de su aula que se pueden beneficiar del Plan de Atención a la Diversidad, existen una notable variabilidad. Únicamente un 16,40% de la muestra considera que todos los alumnos de su clase pueden beneficiarse del Plan de Atención a la Diversidad (tabla 16)

En cuanto a las preguntas sobre la formación recibida en atención a la diversidad e inclusividad, las respuestas podían ser: en la formación inicial (FI), en la formación permanente (FP) o no haber sido recibida nunca. Los datos recogidos en la tabla 17, reflejan que casi en la mitad de la muestra, esta preparación proviene de la formación permanente. Pese a ello, un 21,31% indica no haber recibido nunca formación sobre el significado e implicaciones de una educación inclusiva. Un 67,21% de los participantes ha recibido formación sobre las implicaciones de las programaciones individualizadas en la formación permanente, y un 62,30% en planificación de las lecciones para la diversidad de los alumnos. Un 42,62% de los encuestados han recibido formación en flexibilización curricular en la formación inicial. La formación en programación individualizada, por su parte, es la menos

recibida en la formación inicial (19,67%) y en la que un 34,43% de la muestra nunca se forman los maestros de Educación Primaria.

Tabla 16. ALUMNOS QUE PUEDEN BENEFICIARSE DEL PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Nº de alumnos que se considera que pueden beneficiarse del plan de atención a la diversidad		
	Frecuencia (N)	Porcentaje
0	6	9,84
2	1	1,64
3	12	19,67
4	9	14,75
5	8	13,11
6	10	16,39
7	3	4,92
8	2	3,28
22	2	3,28
23	3	4,92
24	2	3,28
25	2	3,28
27	1	1,64

Tabla 17. FORMACIÓN RECIBIDA

<i>Formación recibida en atención a la diversidad e inclusividad</i>	FI		FP		Nunca	
	N	%	N	%	N	%
1. Significado e implicaciones de una educación inclusiva	13	21,31	35	57,38	13	21,31
2. Programación individualizada	12	19,67	28	45,90	21	34,43
3. Planificación de las lecciones para la diversidad de los estudiantes	19	31,15	38	62,30	4	6,56
4. Implicaciones de las programaciones individualizadas	18	29,51	41	67,21	2	3,28
5. Flexibilización curricular	26	42,62	31	50,82	4	6,56

Las actuaciones que más llevan a cabo los maestros de Educación Primaria en su aula son: la utilización de materiales que propicien el aprendizaje significativo (100%), la elaboración de actividades personalizadas según el nivel de conocimientos (91,80%) y el apoyo de personal externo fuera del aula (90,16%). Más de la mitad de los encuestados (50,82%) indican que no adaptan los contenidos curriculares a cada alumno. La actuación para la atención a la diversidad que menos se lleva a cabo es el apoyo por personal externo dentro del aula (85,25%)

Tabla 18. PRÁCTICAS EDUCATIVAS LLEVADAS A CABO

<i>Prácticas educativas para la atención a la diversidad llevadas a cabo</i>	Sí	No
6. Adaptación de contenidos a cada alumno	49,18	50,82
7. Elaboración de actividades personalizadas según el nivel de conocimientos	91,80	8,20
8. Utilización de materiales que propicien el aprendizaje significativo	100	0
9. Apoyo por personal externo fuera del aula	90,16	9,84
10. Apoyo por personal externo dentro del aula	14,75	85,25

Las opiniones de los encuestados en la escala Likert sobre cuestiones relacionadas con el centro educativo y la atención a la diversidad (tabla 19), reflejan que un 86,88% está de acuerdo en que tiene libertad para realizar las adaptaciones que necesitan los alumnos. Los maestros encuestados consideran que el colegio entiende los apoyos que necesitan todos los estudiantes (81,96%), sin embargo, piensan que los centros escolares no tienen los recursos necesarios para atender a la diversidad de todo el alumnado (72,13%)

Tabla 19. OPINIONES SOBRE EL CENTRO EDUCATIVO Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

<i>Centro educativo y atención a la diversidad</i>	MD	D	A	MA
11. Los centros escolares tienen los recursos necesarios para atender la diversidad de todo el alumnado	37,70	34,43	27,87	
34. Tengo libertad para realizar las adaptaciones que necesitan mis alumnos		13,11	45,90	40,98
35. El colegio entiende los apoyos que todos los estudiantes necesitan	3,28	14,75	37,70	44,26

En cuanto a las cuestiones en relación a la legislación para la atención a la diversidad y la inclusividad, los maestros de Educación Primaria se muestran en desacuerdo con que las medidas establecidas en la legislación actual sobre medidas de atención a la diversidad sean suficientes (85,25%). El 90,16% de los encuestados piensa que se puede mejorar la legislación vigente sobre medidas de atención a la diversidad, estando muy de acuerdo más de la mitad de la muestra (52,46%)

Tabla 20. OPINIONES SOBRE LA LEGISLACIÓN VIGENTE

<i>Legislación para la atención a la diversidad</i>	MD	D	A	MA
14. Las medidas establecidas en la legislación vigente sobre medidas de atención a la diversidad son suficientes	27,87	57,38	11,48	3,28
15. Creo que la legislación vigente sobre medidas de atención a la diversidad podría mejorarse	4,92	4,92	37,70	52,46

Los maestros de Educación Primaria que componen la muestra de esta investigación, en relación con las cuestiones sobre coordinación docente para la

atención a la diversidad, consideran que el tratamiento de la diversidad debe abrir un debate entre los maestros para favorecer su implantación (86,88%). El 65,57% piensa que el equipo directivo de sus centros debería implicarse más en la atención a la diversidad, y más de la mitad de la muestra (59,01%) considera que el equipo de orientación educativa y psicopedagógica no ayuda realmente en la práctica diaria con los alumnos. La mayor igualdad entre posiciones a favor y en contra, se encuentra en el ítem 24: en el centro hay una buena coordinación con el equipo de orientación educativa y psicopedagógica. Un 52,46% se muestra a favor, mientras que un 18,03% se muestra muy en desacuerdo con la afirmación.

Tabla 21. OPINIONES SOBRE LA COORDINACIÓN DOCENTE PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

<i>Coordinación docente y atención a la diversidad</i>	MD	D	A	MA
21. El tratamiento de la diversidad debe abrir un debate entre los maestros para favorecer su implantación		13,11	49,18	37,70
24. En el centro hay una buena coordinación con el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica	18,03	29,51	37,70	14,75
26. El Equipo Directivo debería implicarse más en la atención a la diversidad	16,39	18,03	52,46	13,11
30. El Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica no ayuda realmente en la práctica diaria con los alumnos	13,11	27,87	44,26	14,75

En cuanto a las cuestiones sobre la formación docente para la atención a la diversidad y la inclusividad, los maestros consideran que no tienen formación y preparación suficiente para atender las necesidades educativas de todos sus alumnos (80,33%). Sin embargo, un 59,01% piensa que los maestros de Educación Primaria están preparados para ejercer en aulas inclusivas. Un 60,65% de los encuestados piensa que la mayoría de los maestros se sienten capaces y demuestran una actitud positiva para recibir en su aula a estudiantes con necesidades educativas, estando muy en desacuerdo, sólo un 4,92%. La mayor equiparación en respuestas se obtiene en el ítem 18: *con la formación que tengo no estoy suficientemente preparado/a para atender a las necesidades de todos mis alumnos*. Un 49,18% se posiciona a favor con la afirmación, siento un 19,67% el porcentaje de los encuestados que se muestra muy en desacuerdo.

Tabla 22. OPINIONES SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

<i>Formación docente para la atención a la diversidad</i>	MD	D	A	MA
12. Los maestros tienen la formación y preparación suficiente para atender las necesidades educativas de todos sus alumnos	18,03	62,30	16,39	3,28
13. La mayoría de los maestros se sienten capaces y demuestran una actitud positiva para recibir en su grupo estudiantes con necesidades educativas	4,92	34,43	45,90	14,75
18. Con la formación que tengo no estoy suficientemente preparado/a para atender las necesidades de todos mis alumnos	19,67	31,15	36,07	21,31
31. Los maestros de Educación Primaria no están preparados para ejercer en aulas inclusivas	3,28	14,75	13,11	19,67

En torno a las cuestiones sobre prácticas educativas para la inclusión y la atención a la diversidad, casi todos los maestros encuestados (96,72%) tienen en cuenta la diversidad del alumnado a la hora de evaluar. Un 83,60% de los encuestados elabora la programación de aula según los diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades e intereses de los alumnos. Un 68,86% se muestra en contra de la afirmación del ítem 17: *la introducción de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo no ha modificado mis prácticas escolares*. Respecto al ítem 33: *el hecho de tener alumnos con dificultades en el aula me obliga a olvidarme de alumnos más capaces*, un 59,01% se muestra en contra, aunque un 19,67% se muestra muy de acuerdo.

Tabla 23. OPINIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

<i>Prácticas educativas</i>	MD	D	A	MA
17. La introducción de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo no ha modificado mis prácticas escolares	36,07	32,79	27,87	3,28
19. A la hora de evaluar, tengo en cuenta la diversidad del alumnado		3,28	57,38	39,34
32. Elaboro la programación de aula según los diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades e intereses de mis alumnos	1,64	14,75	70,49	13,11
33. El hecho de tener alumnos con dificultades en el aula me obliga a olvidarme de alumnos más capaces	16,39	42,62	21,31	19,67

Los maestros de Educación Primaria, en cuanto a las cuestiones relacionadas con las creencias sobre la inclusión y la atención a la diversidad, en un 95,08% de los casos, consideran que es difícil atender a la diversidad cuando la ratio del aula es alta. Los encuestados piensan que se necesita un aumento importante del presupuesto económico para que funcione la atención a la diversidad (86,89%). Un 75,41% se muestra en contra de la afirmación del ítem 25: *con la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales, lo único que se consigue es empobrecer la enseñanza*, aunque un 22,95% se muestra de acuerdo. Los maestros de la muestra no creen que se deban hacer grupos en función del nivel intelectual en

vez de medidas de atención a la diversidad (75,41%), aunque un grupo se muestra de acuerdo (22,95%). Un 77,05% de los maestros no piensa que la atención a la diversidad beneficia a los que tienen dificultades y perjudica al resto, aunque un 19,67% se muestra de acuerdo con la afirmación. En cuanto al ítem 22: *las adaptaciones curriculares suponen un trabajo extra para los docentes*, los maestros se muestran a favor de la afirmación en un 83,61% de los casos. La afirmación que más igualdad plantea, entre respuestas a favor y en contra es el ítem 23: *la atención a la diversidad debe ser individualizada para todos los alumnos*. Los maestros se posicionan en contra en un 49,19%, y solamente está muy de acuerdo con la afirmación un 13,11% de los encuestados.

Tabla 24. OPINIONES SOBRE LA INCLUSIÓN Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

<i>Creencias sobre la inclusión y la atención a la diversidad</i>	MD	D	A	MA
16. El atender a la diversidad hace que se rebaje considerablemente el nivel de contenidos de mis clases	16,39	39,34	39,34	4,92
20. Es difícil atender a la diversidad si la ratio de alumnos en el aula es alta	3,28	1,64	24,59	70,49
22. Las Adaptaciones Curriculares Individuales suponen un trabajo extra para los docentes	9,84	6,56	62,30	21,31
23. La atención a la diversidad debe ser individualizada para todos los alumnos	1,64	47,54	37,70	13,11
25. Con la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales, lo único que se consigue es empobrecer la calidad de la enseñanza	31,15	44,26	22,95	1,64
27. En lugar de medidas de atención a la diversidad se tendrían que hacer grupos en función del nivel intelectual	29,51	45,90	22,95	1,64
28. Para que la atención a la diversidad funcione es necesario un aumento importante en el presupuesto económico	3,28	9,84	32,79	54,10
29. La atención a la diversidad beneficia a los que tienen dificultades y perjudica al resto.	29,51	47,54	19,67	3,28

4.1.3 Factores que influyen en la respuesta de los maestros: edad, año de obtención del título de Magisterio y experiencia docente

Tal y como se ha indicado anteriormente, las variables relacionadas con la formación de los maestros de Educación Primaria, son la edad, el año en el que se obtiene la titulación de Magisterio y los años de experiencia docente. Con el objetivo de combinar la información obtenida en las encuestas sobre tales variables y las respuestas proporcionadas en los diferentes aspectos de la encuesta, se utilizan tablas de contingencia. Tal y como indica Cardona (2002: 188), “la formación de estas tablas responde a los intereses del investigador por comparar grupos de sujetos o establecer relaciones entre variables”. La información que se recoge en las tablas de contingencia se discutirá a través de comentarios de “los resultados en forma de porcentajes obtenidos del cruce de información” (Ibid.: 188)

4.1.3.1 Edad

a) Descripción de la muestra en función de la edad

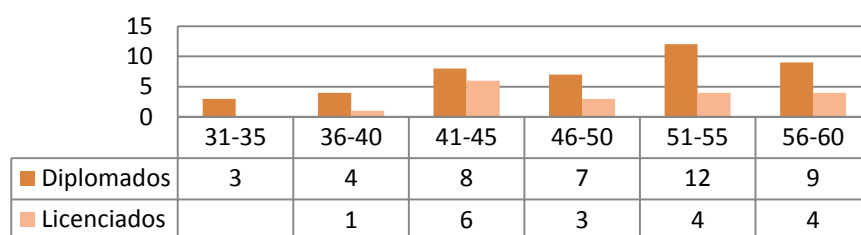
La muestra de 61 maestros de Educación Primaria en activo en colegios públicos de la Comunidad de Madrid, está compuesta mayoritariamente por personas mayores de 50 años y menores de 60 (29 encuestados), seguidos por aquellos situados en la franja de edad de 40 y 50 años (24 encuestados), y únicamente hay ocho encuestados con menos de 40 años.

Las edades de los maestros de Educación Primaria encuestados, en relación con el sexo, quedan reflejadas en la tabla 25. Entre los 56 y 60 años, hay un porcentaje mayor de hombres (28,57%) que de mujeres (17,50%). No hay ningún maestro en la muestra con una edad comprendida entre los 36 y 40 años, aunque en esa franja de edad hay un 12,5% de maestras. Se produce una proporción similar entre hombres y mujeres, en las franjas de edad de 31 a 35 años, de 41 a 45 años y entre los 51 y 55 años. La relación entre la edad de los participantes de la muestra y su titulación, se recoge en la tabla 26. Todos los participantes de entre 31 y 35 años son diplomados. La mayor igualdad en la muestra entre participantes que tienen una diplomatura o una licenciatura, se encuentra en la franja de edad de entre 41 y 45 años, pues hay un 43% de licenciados. Sin embargo, sólo el 26,92% de los encuestados con edades comprendidas entre los 46 y los 55 años, son licenciados. El 80% de los participantes con edades comprendidas entre los 36 y 40 años, y el 69% de los encuestados con edades comprendidas entre 56 y 60 años, son diplomados.

Tabla 25. EDAD Y SEXO

	Mujeres	Hombres
Total	40 (100%)	21 (100%)
31-35	2 (5%)	1 (4,76%)
36-40	5 (12,5%)	
41-45	9 (22,5%)	5 (23, 81)
46-50	7 (17,5%)	3 (14,29%)
51-55	10 (25%)	6 (28,57)
56-60	7 (17,5%)	6 (28,57)

Tabla 26. EDAD Y TITULACIÓN



Respecto al año de obtención del título de magisterio, los datos en función de la edad se recogen en la tabla 27. Los encuestados de cada una de las franjas de edad, obtuvieron su titulación en un periodo de 10 años, excepto los encuestados con edades entre 36 y 40 años, que muestran una dispersión de más quince años. Todos los encuestados con edades comprendidas entre los 51 y 55 años, han obtenido su titulación antes de 1985. El 84,62% de aquellos participantes que se sitúan en la franja de edad entre los 56 y 60 años, obtuvieron su titulación entre 1975 y 1980. Entre 1981 y 1990, todos los maestros de entre 46 y 50 años, obtuvieron su titulación de magisterio, y el 71,43% de aquellos con edades comprendidas entre 41 y 45 años, se titularon entre 1986 y 1990.

Tabla 27. EDAD Y AÑO DE OBTENCIÓN DEL TÍTULO

Edad	Año de obtención del título					
	1975-1980	1981-1985	1986-1990	1991-1995	1996-2000	Después del 2000
31-35					66,67	33,33
36-40				20	60	20
41-45			71,43	28,57		
46-50		50	50			
51-55	31,25	68,75				
56-60	84,62	15,38				

Analizando los años de experiencia docente, observamos que aquellos encuestados con edades comprendidas entre los 31 y 35 años, tienen menos de diez años de experiencia docente (tabla 28). El 80% de los encuestados que se sitúan en la franja de edad entre 36 y 40 años, tienen una experiencia docente de entre diez y quince años. El 84,62% de aquellos maestros con edades comprendidas entre 56 y 60 años, tienen una experiencia docente de más de 30 años. Un 75% de los encuestados con edades entre los 51 y 55 años tienen una experiencia docente de

entre 26 y 30 años. Más de la mitad (57,14%) de los encuestados con edades comprendidas entre 46 y 50 años, tienen de 16 a 20 años de experiencia docente y, un 14,29% tienen una experiencia docente de entre 21 y 30 años. De los encuestados con edades que comprenden de los 41 a los 45 años, el 57,14% tienen una experiencia docente de entre 16 y 20 años y, el 28,57%, de 10 a 15 años de experiencia como docentes.

Tabla 28. EDAD Y EXPERIENCIA DOCENTE

Edad	Años de experiencia docente					
	Menos de 10	10-15	16-20	21-25	26-30	Más de 30
31-35	100					
36-40	20	80				
41-45		28,57	57,14	14,29		
46-50			40	40	20	
51-55				6,25	75	18,75
56-60					15,38	84,62

b) Respuestas, opiniones y actitudes de los participantes en función de la edad

Queremos conocer si la edad influye en la consideración de la atención a la diversidad como una práctica para todos los alumnos, por lo tanto en la tabla 29 se reflejan las respuestas sobre el número de alumnos del aula que pueden beneficiarse del Plan de Atención a la Diversidad, según la edad de los encuestados. Ningún maestro encuestado, con edad entre 36 y 40 años, piensa que todos sus alumnos pueden beneficiarse del Plan de Atención a la Diversidad; sin embargo, dos tercios de los más jóvenes de la muestra, de entre 31 y 35 años, manifiestan que todos los alumnos de su clase pueden beneficiarse del citado plan. Le siguen, con una reducción considerable del porcentaje, un 25% de los profesores con edades comprendidas entre 51 y 55 años. Por último, solamente el 14,29% de aquellos con edades entre 41 y 45 años; el 12,5% de los participantes con edades entre los 41 y 45 años; y el 7,7% de los maestros con edades entre los 56 y los 60 años, consideran que la atención a la diversidad puede beneficiar a todos sus alumnos.

Los porcentajes de las respuestas obtenidas en cuanto a la formación recibida como docente para la atención a la diversidad y la inclusividad, en función de la franja de edad de los participantes de la muestra, se recogen en las tablas 30 y 31.

Tabla 29. EDAD Y PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Edad	Nº de alumnos que se considera que pueden beneficiarse del Pad														
	0	2	3	4	5	6	7	8	22	23	24	25	27		
31-35						1			1	1					
36-40		1		1			2	1							
41-45	1		9			1		1	1	1					
46-50	1		1	2	2	3						1			
51-55	1		1	2	5	2	1			1	2	1			
56-60	3		1	4	1	3								1	
Total	6	1	12	9	8	10	3	2	2	3	2	2	1		

La formación recibida puede ser inicial (FI), permanente (FP), o no haberse recibido nunca. En general, los maestros más jóvenes de la muestra han recibido una mayor formación en materia de inclusividad y atención a la diversidad. Los maestros encuestados con más de 45 años, son los que indican haber recibido, en general, una mayor formación permanente en referencia a la atención a la diversidad y la educación inclusiva. La mayor diferencia se encuentra en la formación recibida en referencia al significado e implicaciones de la educación inclusiva y en la programación individualizada. Los maestros de entre 31 y 35 años, manifiestan en un 66,7% y en un 100%, respectivamente, que han recibido dicha formación en los estudios universitarios. A partir de los 36 años, el porcentaje no supera el 40%, quedándose por debajo del 16% en los maestros con edades superiores a 50 años. Además, en torno a la mitad de los maestros indican, mayoritariamente, que nunca han recibido formación para realizar una programación individualizada. Destaca el hecho de que un 64,7% de los maestros con edades comprendidas entre los 41 y 45 años, indica haber recibido una formación para la planificación de las elecciones para la diversidad de los estudiantes, en la universidad. Además, un 71,4% señala haberse formado para la flexibilización curricular.

Tabla 30. EDAD Y FORMACIÓN RECIBIDA (I)

Formación recibida en atención a la diversidad e inclusividad	31-35 años			36-40 años			41-45 años		
	FI	FP	N	FI	FP	N	FI	FP	N
1. Significado e implicaciones de una educación inclusiva	66,7		33,3	40	40	20	21,4	71,4	7,2
2. Programación individualizada	100				40	60	35,7	21,4	42,9
3. Planificación de las lecciones para la diversidad de los estudiantes	100			40	40	20	64,3	35,7	
4. Implicaciones de las programaciones individualizadas	100			40	40	20	50	50	
5. Flexibilización curricular	100			40	40	20	71,4	28,6	

Tabla 31. EDAD Y FORMACIÓN RECIBIDA (II)

Formación recibida en atención a la diversidad e inclusividad	46-50 años			51-55 años			56-60 años		
	FI	FP	N	FI	FP	N	FI	FP	N
1. Significado e implicaciones de una educación inclusiva	20	70	10	12,5	68,7	18,8	15,4	38,5	46,1
2. Programación individualizada		40	60	12,5	56,2	31,3	15,4	76,9	7,7
3. Planificación de las lecciones para la diversidad de los estudiantes	10	60	30	12,5	87,5		15,4	84,6	
4. Implicaciones de las programaciones individualizadas	10	80	10	18,8	81,2		15,4	84,6	
5. Flexibilización curricular	40	30	30	25	75		23,1	76,9	

En cuanto a las prácticas docentes que los maestros de la muestra llevan a cabo para la atención a la diversidad, los porcentajes de las respuestas negativas o afirmativas que han proporcionado en los cuestionarios, en función de su edad, se reflejan en la tabla 32. Se ha suprimido en este análisis la utilización de materiales que propicien el aprendizaje significativo, pues como se recogió en el análisis general, todos los maestros encuestados indican llevar a cabo la citada práctica en su aula. Los maestros de diferentes edades llevan a cabo las mismas prácticas educativas, en mayor o menor medida. Los maestros elaboración actividades personalizadas según el nivel de conocimientos y reciben apoyo por personal externo fuera del aula. También hay similitudes en las prácticas que no se llevan a cabo. Entre un 80% y un 100% de los encuestados mayores de 35 años, indican no recibir apoyo por personal externo dentro del aula. Únicamente uno de cada tres encuestados con edades comprendidas entre los 31 y los 35 años, responden afirmativamente.

Tabla 32. EDAD Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Prácticas educativas para la atención a la diversidad llevadas a cabo	31-35		36-40		41-45		46-50		51-55		55-60	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
6. Adaptación de contenidos a cada alumno	33	67	60	40	71	29	30	70	38	62	54	46
7. Elaboración de actividades personalizadas según el nivel de conocimientos	100		80	20	100		70	30	94	6	100	
9. Apoyo por personal externo fuera del aula	100		100		93	7	70	30	94	6	92	8
10. Apoyo por personal externo dentro del aula	33	67		100	14	86	10	90	19	81	15	85

La mayor disparidad de respuesta se produce en la adaptación de contenidos a cada alumno. Los maestros con edades comprendidas entre los 36 y los 45 años, son los maestros que indican, en más de un 59%, que llevan a cabo esta práctica en sus aulas. Los maestros que en menor proporción adaptan los contenidos a cada alumno son aquellos con una edad comprendida entre 46 y 50 años (30%). En torno a la mitad de aquellos maestros con edades comprendidas entre los 55 y 60 años,

llevan a cabo la citada práctica, aunque solamente un tercio de los encuestados más jóvenes adaptan los contenidos a cada alumno.

En cuanto a las respuestas de los encuestados, según su edad, en relación a las cuestiones que relacionan la atención a la diversidad con el centro educativo, la legislación actual, la formación de los maestros, las prácticas educativas y la coordinación docente; la información se recoge en las tablas 33, 34 y 35 en forma de porcentajes. Las respuestas han sido reagrupadas en dos categorías: de acuerdo (A) y desacuerdo (D)

Tabla 33. EDAD Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (I)

	31-35		36-40		41-45		46-50		51-55		55-60	
Centro educativo y atención a la diversidad	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A
11. Los centros escolares tienen los recursos necesarios para atender la diversidad de todo el alumnado	33	67	20	80	93	7	80	20	56	44	92	8
34. Tengo libertad para realizar las adaptaciones que necesitan mis alumnos	33	67	80	20	7	93	10	90	94	6		100
35. El colegio entiende los apoyos que todos los estudiantes necesitan		100	20	80	15	85	30	70	87	13	23	77
Legislación para la atención a la diversidad	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A
14. Las medidas establecidas en la legislación vigente sobre medidas de atención a la diversidad son suficientes	100		100		93	7	90	10	63	37	92	8
15. Creo que la legislación vigente sobre medidas de atención a la diversidad podría mejorarse	33	67	60	40	7	93		100	6	94		100
Coordinación docente y atención a la diversidad	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A
21. El tratamiento de la diversidad debe abrir un debate entre los maestros para favorecer su implantación		100	40	60		100	30	70	19	81	8	92
24. En el centro hay una buena coordinación con el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica		100		100	7	93	70	30	44	56	92	8
26. El Equipo Directivo debería implicarse más en la atención a la diversidad	33	67	80	20	8	92	10	90	44	56	54	46
30. El Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica no ayuda realmente en la práctica diaria con los alumnos	100		80	20	43	57	30	70	44	56	15	85

En referencia a los ítems que relacionan el centro educativo y la atención a la diversidad, en general los maestros piensan que el centro entiende los apoyos que todos los alumnos necesitan (tabla 33). Sin embargo, el grado de conformidad con esta afirmación va descendiendo según la edad, y un 87% de aquellos docentes encuestados con edades comprendidas entre los 51 y 55 años, se muestran en desacuerdo con la afirmación. Respecto a los recursos de los que dispone el centro, los encuestados con edades entre 31 y 40 años, se muestran de acuerdo en más de un 66%, sin embargo, el resto de la muestra se manifiesta en desacuerdo con la citada afirmación, en mayor o menor medida. Por otro lado, en general, un alto porcentaje de los maestros indican que tienen libertad para realizar las adaptaciones

que precisen sus alumnos, aunque un 80% de aquellos con edades entre 36 y 40 años, y un 94% de aquellos con edades entre 51 y 55 años, se muestran en desacuerdo, no creen que tengan dicha libertad.

Respecto a la legislación para la atención a la diversidad, los maestros con edades comprendidas entre los 51 y 55 años, son los que se encuentran en menor desacuerdo (63%) con el ítem 14: *las medidas establecidas en la legislación vigente sobre medidas de atención a la diversidad son suficientes*. Respecto a la posible mejoría de la legislación actual para atender a la diversidad, los maestros que en mayor medida se muestran de acuerdo, son los mayores de 40 años, con porcentajes que superan el 92%. Aquellos con edades comprendidas entre los 36 y 40 años, son los que menos de acuerdo están (40%), seguidos por los menores de 36 años (60%). Por otro lado, en cuanto a la relación entre la coordinación docente y la atención a la diversidad, los encuestados más jóvenes piensan que existe una buena coordinación con el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica, y que éste ayuda realmente en la práctica diaria con los alumnos. Sin embargo, según avanza la edad de los participantes de la encuesta, los resultados cambian. Los maestros con edades comprendidas entre 55 y 60 años, piensan lo contrario que los jóvenes: en un 92% se muestran en desacuerdo con la existencia de buena relación con el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica, y en un 85% piensa que el citado equipo no ayuda realmente en la práctica diaria con los alumnos. En los aspectos en los que hay una mayor similitud en las respuestas, es en pensar que el tratamiento de la diversidad debe abrir un debate entre los maestros para favorecer su implantación, y en que el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica debería implicarse más para atender a la diversidad.

En referencia a las prácticas escolares, prácticamente la totalidad de los maestros indican tener en cuenta la diversidad del alumnado a la hora de evaluar. Un alto porcentaje de los encuestados manifiesta elaborar la programación de aula según los diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades e intereses de los alumnos. Sin embargo, un 60% de los encuestados con edades comprendidas entre los 36 y 40 años, indican no llevar a cabo esta práctica. Por otro lado, en general, los maestros consideran que sus prácticas educativas se han visto modificadas con la introducción de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, aunque un 71% de aquellos con edades comprendidas entre los 41 y 45 años no están de

acuerdo. En cuanto al grado de acuerdo o desacuerdo con el ítem 33: *el hecho de tener alumnos con dificultades en el aula me obliga a olvidarme de mis alumnos*, en torno al 20% de los maestros con edades entre los 46 y 55 años, se muestran de acuerdo. El mayor grado de conformidad con la afirmación se encuentra en los encuestados con edades comprendidas entre los 36 y 40 años (80%)

Tabla 34. EDAD Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (II)

	31-35		36-40		41-45		46-50		51-55		55-60	
Prácticas educativas	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A
17. La introducción de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo no ha modificado mis prácticas escolares	100		80	20	29	71	80	20	87	13	85	15
19. A la hora de evaluar, tengo en cuenta la diversidad del alumnado		100		100	7	93		100		100		100
32. Elaboro la programación de aula según los diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades e intereses de mis alumnos	33	67	60	40	7	93	30	70	93	7	8	92
33. El hecho de tener alumnos con dificultades en el aula me obliga a olvidarme de alumnos más capaces	67	33	20	80	85	15	80	20	81	19	85	15
Formación docente para la atención a la diversidad	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A
12. Los maestros tienen la formación y preparación suficiente para atender las necesidades educativas de todos sus alumnos	33	67	40	60	100		80	20	69	31	100	
13. La mayoría de los maestros se sienten capaces y demuestran una actitud positiva para recibir en su grupo estudiantes con necesidades educativas	33	67	20	80	29	71	50	50	50	50	38	62
18. Con la formación que tengo no estoy suficientemente preparado/a para atender las necesidades de todos mis alumnos	33	67		100	43	57	40	60	62	38	77	23
31. Los maestros de Educación Primaria no están preparados para ejercer en aulas inclusivas	33	67	80	20	57	43	30	70	69	31	69	31

Las respuestas de los maestros que componen la muestra, en relación a las creencias que tienen sobre la inclusión y la atención a la diversidad; la información queda recogida en la tabla 35 en forma de porcentajes. Las respuestas han sido reagrupadas en dos categorías: de acuerdo (A) y desacuerdo (D).

En general, los maestros encuestados consideran que se precisa de un aumento del presupuesto económico educativo para poder atender a la diversidad, aunque un 33% de los más jóvenes no está de acuerdo. Los maestros encuestados, manifiestan un desacuerdo, de forma general, con la afirmación que indica que la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales empobrece la calidad de la enseñanza. Sin embargo, en torno a la mitad de los encuestados mayores de 40 años, piensa que con la atención a la diversidad, se rebajan de manera considerable el nivel de contenidos de sus clases. Sin embargo, aquellos

con edades comprendidas entre los 31 y 35 años, en su totalidad, se muestran en desacuerdo con dicha afirmación. Un 80% de los maestros encuestados con edades comprendidas entre los 36 y 40 años, piensan que deberían hacerse grupos en función del nivel intelectual, en vez de realizarse prácticas de atención a la diversidad. El resto de los maestros, se muestra en desacuerdo con dicha afirmación, en mayor o menor medida.

Se observa que los maestros se muestran, mayoritariamente, en desacuerdo con la afirmación que indica que la atención a la diversidad beneficia a los que tienen dificultades y perjudica al resto, aunque un 43% de los maestros con edades comprendidas entre los 41 y 45 años, se manifiestan de acuerdo con dicha afirmación. Por otro lado, entre un 80% y un 100% de los encuestados mayores de 35 años, consideran que las Adaptaciones Curriculares Individuales suponen un trabajo extra para los docentes, siendo de nuevo los más jóvenes los que se muestran en mayor desacuerdo con esta afirmación (67%). Los participantes de la muestra mayores de 45 años, consideran en más de un 30%, que la atención a la diversidad no debe ser individualizada para todos los alumnos, un hecho que contrasta con la totalidad de los maestros con edades entre 31 y 35 años que piensa que la atención a la diversidad tiene que ser individualizada para cada alumno. Los maestros con edades comprendidas entre los 36 y 40 años (80%) y aquellos con edades entre 41 y 45 años (64%), también se muestran de acuerdo.

Tabla 35. EDAD Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (III)

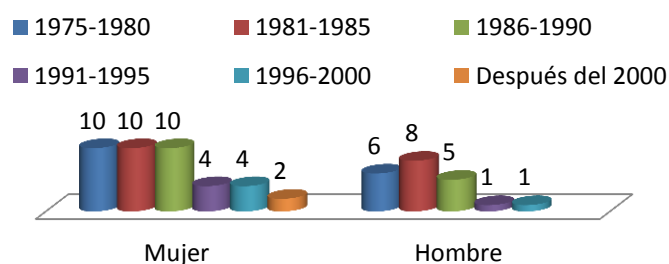
<i>Creencias sobre la inclusión y la atención a la diversidad</i>	31-35		36-40		41-45		46-50		51-55		55-60	
	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A
16. El atender a la diversidad hace que se rebaje considerablemente el nivel de contenidos de mis clases	100		100		57	43	50	50	56	44	31	69
20. Es difícil atender a la diversidad si la ratio de alumnos en el aula es alta		100		100	7	93	10	90	6	94		100
22. Las Adaptaciones Curriculares Individuales suponen un trabajo extra para los docentes	67	33		100	7	93	20	80	25	75	8	92
23. La atención a la diversidad debe ser individualizada para todos los alumnos		100	20	80	36	64	60	40	69	31	54	46
25. Con la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales, lo único que se consigue es empobrecer la calidad de la enseñanza	100		80	20	57	43	70	30	81	19	85	15
27. En lugar de medidas de atención a la diversidad se tendrían que hacer grupos en función del nivel intelectual	67	33	20	80	86	14	80	20	75	25	85	15
28. Para que la atención a la diversidad funcione es necesario un aumento importante en el presupuesto económico	33	67		100	7	93		100	31	69	8	92
29. La atención a la diversidad beneficia a los que tienen dificultades y perjudica al resto.	100		80	20	57	43	70	30	81	19	92	8

4.1.3.2 Año de obtención de la titulación

a) Descripción de la muestra en función del año de obtención de la titulación

En la muestra de 61 participantes, 49 maestros obtuvieron su titulación entre 1975 y 1990. Respecto al año en que obtienen el título de magisterio los hombres y las mujeres, los resultados se recogen en la tabla 36. Tal y como se había indicado anteriormente, la muestra la componen 40 mujeres y 21 hombres. En la muestra no hay hombres titulados después del año 2000. Tanto en los hombres encuestados como en las mujeres encuestadas, se produce un descenso de titulados a partir de 1990. La proporción de hombres titulados entre 1981 y 1985 (38.10%) es mayor que las mujeres (25%), igual que sucede entre los años 1975 y 1980.

Tabla 36. SEXO Y AÑO DE OBTENCIÓN DEL TÍTULO



b) Respuestas, opiniones, y actitudes de los participantes en función del año de obtención de la titulación

Para conocer las diferencias en las respuestas del cuestionario, según el año en el que se ha obtenido la titulación de magisterio, se comparan sus contestaciones en los diversos aspectos de la encuesta. En la tabla 37 se recoge, en función del año de obtención del título de maestro, cuál es la consideración del número de alumnos que los maestros creen que se pueden beneficiar del Plan de Atención a la Diversidad. Un 50% de los maestros que han obtenido su titulación después del año 2000, considera que todos sus alumnos pueden beneficiarse del Plan de Atención a la Diversidad. Sin embargo, aquellos que obtienen su titulación con anterioridad, únicamente lo piensan entre un 12,5% y un 20%.

Tabla 37. AÑO DE OBTENCIÓN DEL TÍTULO Y PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Nº de alumnos que pueden beneficiarse del Plan de Atención a la Diversidad													
	0	2	3	4	5	6	7	8	22	23	24	25	27
1975-1980	2		1	5	1	5					1		1
1981-1985	2		2	3	5	2	1			1	1	1	
1986-1990	2		6		2	2			1	1		1	
1991-1995			3	1				1					
1996-2000						1	2	1	1				
Después del 2000		1								1			

Las respuestas que proporcionan los encuestados, en relación con la formación recibida en materia de atención a la diversidad e inclusividad, quedan recogidas en las tablas 38 y 39. La formación recibida puede ser inicial (FI), permanente (FP), o no haberse recibido nunca. Las respuestas de los titulados después del año 2000, no van a ser analizadas, dado que únicamente se dispone de dos participantes, y todas sus respuestas se reparten al 50%.

Tabla 38. AÑO DE OBTENCIÓN DEL TÍTULO Y FORMACIÓN RECIBIDA (I)

<i>Formación recibida en atención a la diversidad e inclusividad</i>	1975-1980			1981-1985			1986-1990		
	FI	FP	N	FI	FP	N	FI	FP	N
1. Significado e implicaciones de una educación inclusiva	19	56	25	11	61	28	20	67	13
2. Programación individualizada	13	63	24	11	61	28	33	20	47
3. Planificación de las lecciones para la diversidad de los estudiantes	13	87		11	78	11	53	40	7
4. Implicaciones de las programaciones individualizadas	19	81		11	89		33	60	7
5. Flexibilización curricular	31	69		22	67	11	53	40	7

Tabla 39. AÑO DE OBTENCIÓN DEL TÍTULO Y FORMACIÓN RECIBIDA (II)

<i>Formación recibida en atención a la diversidad e inclusividad</i>	1991-1995			1996-2000			Después del 2000		
	FI	FP	N	FI	FP	N	FI	FP	N
1. Significado e implicaciones de una educación inclusiva	40	60		40	40	20	50		50
2. Programación individualizada		40	60	40	40	20	50		50
3. Planificación de las lecciones para la diversidad de los estudiantes	60	40		60	40		50		50
4. Implicaciones de las programaciones individualizadas	80	20		60	40		50		50
5. Flexibilización curricular	100			60	40		50		50

Sobre el significado e implicaciones de una educación inclusiva, en torno al 25% de los titulados en la década comprendida entre 1975 y 1985, indican no haber recibido nunca formación sobre el citado tema. Los titulados entre 1991 y 2000, comienzan a tratar en mayor proporción esta materia en sus carreras, pasando de encontrarse en un 20%, a un 40%. Los participantes titulados entre 1986 y 1990 son los únicos que indican no haber recibido formación nunca en las cinco categorías señaladas en la

encuesta. Un 47% de los titulados entre 1986 y 1990, y un 60% de los titulados entre 1991 y 1995, indican no haber recibido ninguna formación sobre la programación individualizada. Los titulados entre 1981 y 1985 nunca se han formado para poder planificar las lecciones para la diversidad de los estudiantes ni en materia de flexibilización curricular (11%). Sin embargo, la totalidad de los encuestados titulados entre 1991 y 1995 indican haberse formado en flexibilización curricular, y un 60% en planificación de lecciones para la diversidad estudiantil. En cuanto a las implicaciones de las programaciones individualizadas, la mayoría se han formado sobre ello. En los titulados entre 1975 y 1980, es de un 19% en la formación inicial; y entre los titulados entre 1981 y 1985, de un 11%. En el siguiente lustro, la cifra asciende hasta ser el 33% de los titulados los que se han formado sobre la implicación de la programación individualizada en la formación inicial, y a partir de 1990, el porcentaje se sitúa entre el 60% y el 80%.

En referencia a las prácticas docentes llevadas a cabo por los maestros en su aula, para atender a la diversidad, los porcentajes de las respuestas negativas o afirmativas que han proporcionado los encuestados, en función del año en el que obtienen el título de magisterio, se reflejan en la tabla 40. Las prácticas que más se llevan a cabo son el apoyo externo dentro del aula y la elaboración de actividades personalizadas según el nivel de conocimientos de los alumnos. Únicamente en torno el 20% de aquellos titulados entre 1975 y 1980, entre 1986 y 1990 y, entre 1996 y 2000, manifiesta recibir apoyo externo dentro de aula. En cuanto a la práctica educativa de adaptar los contenidos a cada alumno, los titulados entre 1991 y 1995 son los que en mayor proporción indican llevarla a cabo (80%), y los que en menor proporción, los titulados entre 1981 y 1985 (28%).

Tabla 40. AÑO DE OBTENCIÓN DEL TÍTULO Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS

	1975-1980		1981-1985		1986-1990		1991-1995		1996-2000		Después del 2000	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Prácticas educativas para la atención a la diversidad llevadas a cabo												
6. Adaptación de contenidos a cada alumno	56	44	28	72	60	40	80	20	40	60	50	50
7. Elaboración de actividades personalizadas según el nivel de conocimientos	100		83	17	93	7	100		100		50	50
9. Apoyo por personal externo fuera del aula	94	6	83	17	87	13	100		100		100	
10. Apoyo por personal externo dentro del aula	19	81	11	89	20	80		100	20	80		100

En las tablas 41, 42 y 43, se recogen las respuestas de los maestros de la muestra, según el año en el que obtienen la titulación de magisterio, en relación a las cuestiones que relacionan la atención a la diversidad con el centro educativo, la legislación vigente, la formación de los maestros, las prácticas educativas y la coordinación docente. Las respuestas han sido reagrupadas en dos categorías: de acuerdo (A) y desacuerdo (D)

Tabla 41. AÑO DE OBTENCIÓN DEL TÍTULO Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (I)

	1975-1980		1981-1985		1986-1990		1991-1995		1996-2000		Después del 2000	
Centro educativo y atención a la diversidad	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A
11. Los centros escolares tienen los recursos necesarios para atender la diversidad de todo el alumnado	81	29	67	33	93	7	60	40	20	80	50	50
34. Tengo libertad para realizar las adaptaciones que necesitan mis alumnos		100	11	89	7	93	40	60	60	40		100
35. El colegio entiende los apoyos que todos los estudiantes necesitan	19	81	22	78	20	80		100		100	50	50
Legislación para la atención a la diversidad	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A
14. Las medidas establecidas en la legislación vigente sobre medidas de atención a la diversidad son suficientes	75	25	78	22	100		80	20	100		100	
15. Creo que la legislación vigente sobre medidas de atención a la diversidad podría mejorarse		100	6	94	7	93	20	80	60	90		100
Coordinación docente y atención a la diversidad	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A
21. El tratamiento de la diversidad debe abrir un debate entre los maestros para favorecer su implantación	13	87	22	78	7	93		100	20	80		100
24. En el centro hay una buena coordinación con el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica	75	25	50	50	40	60	40	60		100		100
26. El Equipo Directivo debería implicarse más en la atención a la diversidad	31	69	50	50	13	67	20	80	60	40	50	50
30. El Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica no ayuda realmente en la práctica diaria con los alumnos	25	75	22	67	47	53	40	60	80	20	100	

Respecto a las cuestiones sobre el centro educativo y la atención a la diversidad, los maestros titulados entre 1986 y 1990, no piensan que los centros educativos cuenten con los recursos que se necesitan para atender a la diversidad de todos los alumnos (93%). Esta posición, contrasta con el único 20% que lo piensa de los titulados entre diez años más tarde (1996-2000). Pese a este contraste, en general, entre el 78% y el 100% de los encuestados piensa que el colegio entiende los apoyos que precisa la totalidad del alumnado. Por otro lado, únicamente el 60% de los maestros titulados entre 1996 y 2000 y el 40% de los titulados entre 1991 y 1995, piensan que no tienen libertad para realizar las adaptaciones que los alumnos necesitan. El resto de maestros, piensan, en una proporción que oscila entre el 89%

y el 100%, que sí tienen esa libertad. Por otro lado, en referencia a las cuestiones sobre la relación entre la coordinación docente y la atención a la diversidad, se obtiene que todos los maestros encuestados que se diplomaron entre 1996 y 2000, creen que en el centro existe una coordinación correcta con el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica. Además, el 80% piensa que el citado equipo ayuda realmente en la práctica diaria con el alumnado. Sin embargo, aquellos maestros que se titularon hace más tiempo, entre 1975 y 1980, están en desacuerdo en un 75% con las dos afirmaciones anteriores. En cuanto a la implicación para atender a la diversidad del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica, los titulados entre 1975 y 1995, consideran que debería ser mayor, en proporciones entre el 50% y el 80%. Los titulados entre el año 1995 y el año 2000, por el contrario, piensan que este equipo se implica lo suficiente (60%). En el aspecto en el que se muestran de acuerdo todos los maestros, en mayor o menor proporción (78%-100%), es en el que el tratamiento de la diversidad debe abrir un debate entre los maestros con el objetivo de favorecer su implantación.

En cuanto a la legislación vigente para la atención a la diversidad, todos los encuestados piensan en más de un 80% que las leyes actuales sobre medidas de atención a la diversidad se podrían mejorar. Sin embargo, más del 20% de los titulados entre 1975 y 1985 consideran que las medidas de atención a la diversidad que se establecen en la actual legislación son suficientes. Los titulados a partir de 1985, en más de un 80%, piensan lo contrario.

Por otro lado, en cuanto a las respuestas obtenidas por los encuestados, en función del año de obtención del título, en las preguntas que hacían referencia a la formación docente para la atención a la diversidad, los resultados se recogen en la tabla 42. En general, en torno al 60% los encuestados, piensa que los maestros están preparados para ejercer en aulas inclusivas, sin embargo, únicamente los titulados entre el año 1996 y el año 2000, piensan que los maestros tienen la formación y preparación suficiente para atender las necesidades educativas de todos sus alumnos (60%), y que se sienten capaces de ello, demostrando una actitud positiva (100%). Los titulados entre 1975 y 1995, por el contrario, no consideran que la formación y preparación de los docentes para atender las necesidades educativas de la totalidad del alumnado (72%-94%). Llama la atención, que en referencia al ítem 18: *con la formación que tengo no estoy suficientemente*

preparado/a para atender las necesidades de todos mis alumnos, los porcentajes se reducen. El 94% de los maestros titulados entre 1975 y 1980 piensa que la formación docente para la atención a la diversidad no es suficiente, sin embargo, sólo un 37% piensa que su propia formación no sea suficiente. Se aprecia la misma situación con los titulados entre 1981 y 1985. Únicamente un 60% de los titulados entre 1986 y 1990, así como la totalidad de los encuestados que obtuvieron el título entre 1996 y 2000, piensan que su formación para la atención de las necesidades de todo el alumnado sea suficiente.

Tabla 42. AÑO DE OBTENCIÓN DEL TÍTULO Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (II)

	1975-1980		1981-1985		1986-1990		1991-1995		1996-2000		Después del 2000	
Prácticas educativas	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A
17. La introducción de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo no ha modificado mis prácticas escolares	75	25	78	23	60	40	20	80	80	20	100	
19. A la hora de evaluar, tengo en cuenta la diversidad del alumnado		100	6	94	7	93		100		100		100
32. Elaboro la programación de aula según los diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades e intereses de mis alumnos	6	94	6	94	20	80	40	60	60	40		100
33. El hecho de tener alumnos con dificultades en el aula me obliga a olvidarme de alumnos más capaces	81	19	78	22	87	13	80	20	40	60	50	50
Formación docente para la atención a la diversidad	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A
12. Los maestros tienen la formación y preparación suficiente para atender las necesidades educativas de todos sus alumnos	94	6	72	28	93	7	80	20	40	60	50	50
13. La mayoría de los maestros se sienten capaces y demuestran una actitud positiva para recibir en su grupo estudiantes con necesidades educativas	50	50	44	56	27	73	40	60		100	100	
18. Con la formación que tengo no estoy suficientemente preparado/a para atender las necesidades de todos mis alumnos	63	37	61	39	40	60	60	40		100	50	50
31. Los maestros de Educación Primaria no están preparados para ejercer en aulas inclusivas	63	37	56	44	60	40	60	40	60	40	50	50

En relación a las preguntas sobre las prácticas educativas en una educación inclusiva y que proporcione una atención a la diversidad, las respuestas proporcionadas por los encuestados en función de su edad, quedan recogidas en la tabla 42. En general los maestros que conforman la muestra no piensan que la introducción de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo haya modificado sus prácticas escolares (60%-80%), aunque los titulados entre 1991 y 1995, son los únicos que opinan lo contrario, en un 80%. Además, la mayoría no considera que el hecho de tener alumnos con dificultades en el aula implique olvidarse de los alumnos más capaces. Por otro lado, más del 93% de los

encuestados indica tener en cuenta la diversidad del alumnado a la hora de evaluar, y en general, los maestros encuestados elaboran su programación de aula según los diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades e intereses de los alumnos (60%-94%)

Tabla 43. AÑO DE OBTENCIÓN DEL TÍTULO Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (III)

	1975-1980		1981-1985		1986-1990		1991-1995		1996-2000		Después del 2000	
Creencias sobre la inclusión y la atención a la diversidad	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A
16. El atender a la diversidad hace que se rebaje considerablemente el nivel de contenidos de mis clases	44	56	50	50	47	53	80	20	100		100	
20. Es difícil atender a la diversidad si la ratio de alumnos en el aula es alta		100	7	93	13	87		100		100		100
22. Las Adaptaciones Curriculares Individuales suponen un trabajo extra para los docentes	13	87	17	83	13	87	20	80	20	80	50	50
23. La atención a la diversidad debe ser individualizada para todos los alumnos	56	44	61	39	53	47	20	80	20	80		100
25. Con la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales, lo único que se consigue es empobrecer la calidad de la enseñanza	81	19	83	17	53	47	80	20	100		50	50
27. En lugar de medidas de atención a la diversidad se tendrían que hacer grupos en función del nivel intelectual	75	25	83	17	80	20	80	20	40	60	50	50
28. Para que la atención a la diversidad funcione es necesario un aumento importante en el presupuesto económico	19	81	17	83	7	93		100		100	50	50
29. La atención a la diversidad beneficia a los que tienen dificultades y perjudica al resto.	75	25	94	6	53	47	80	20	100		50	50

En la tabla 43 se recogen las respuestas de los encuestados, en referencia a la atención a la diversidad y la inclusión, en función del año de obtención del título de magisterio. En general, la mayoría de los maestros encuestados piensan que resulta difícil atender a la diversidad si la ratio en el aula es alta y que para que la atención a la diversidad funcione es necesario un importante aumento del presupuesto económico destinado a educación. Además, no consideran que se deban hacer grupos en función del nivel intelectual, aunque sí piensan que las adaptaciones curriculares suponen un trabajo extra para los docentes. En cuanto al ítem 16: *el atender a la diversidad hace que se rebaje considerablemente el nivel de contenidos de mis clases*, en torno a la mitad de los encuestados titulados entre 1975 y 1990 se muestra de acuerdo, mientras que más del 80% de los titulados con posterioridad, se muestran en desacuerdo con la afirmación. Por otro lado, aunque en general los maestros encuestados no piensan que con la inclusión se empobrezca la enseñanza ni que la atención a la diversidad únicamente beneficia a los alumnos con dificultades, perjudicando al resto, un 47% de los titulados entre 1986 y 1990 se

muestra de acuerdo con tales afirmaciones. Sólo un 80% de los maestros de la muestra titulados entre el año 1991 y el año 2000, piensa que la atención a la diversidad debe ser individualizada para todos los alumnos, mientras que más de un 52% de los titulados con anterioridad no está de acuerdo con ello.

4.1.3.3 Experiencia docente

a) Descripción de la muestra en función de los años de experiencia docente

En la muestra obtenida, formada por 61 maestros de Educación Primaria, un 60% cuenta con más de 20 años de experiencia docente, mientras que únicamente el 7% de los encuestados tienen una experiencia docente de menos de diez años. Las proporciones de hombres y mujeres respecto al año de obtención de su titulación en las submuestras en función del sexo, se recogen en la tabla 44. En la muestra, los maestros con más de 20 años de experiencia superan en porcentaje a las mujeres.

Tabla 44. SEXO Y EXPERIENCIA DOCENTE

	Mujeres	Hombres
Total	40 (100%)	21 (100%)
Menos de 10	3 (7,50%)	1 (4,76%)
10-15	7 (17,50%)	1 (4,76%)
16-20	9 (22,5%)	3 (14,29%)
21-25	3 (7,50%)	4 (19,05%)
26-30	9 (22,5%)	7 (33,33%)
Más de 30	9 (22,5%)	5 (23,80%)

b) Respuestas, opiniones y actitudes de los participantes en función de la experiencia docente

En la tabla 45 se recogen las respuestas de los maestros encuestados sobre el número de alumnos que consideran que se pueden beneficiar del Plan de Atención a la Diversidad, en función de los años de experiencia docente. La mitad de los encuestados con menos de diez años de experiencia como maestros consideran que todos sus alumnos pueden beneficiarse de dicho plan. Sin embargo este bajo porcentaje, va disminuyendo según aumentan los años de experiencia docente, sin superar en ningún momento el 19%.

Tabla 45. EXPERIENCIA DOCENTE Y PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Nº de alumnos que se pueden beneficiar del Plan de Atención a la Diversidad													
Años de experiencia docente	0	2	3	4	5	6	7	8	22	23	24	25	27
Menos de 10		1				1			1	1			
Entre 10 y 15			3	1			2	1		1			
Entre 16 y 20	1		6			2		1	1			1	
Entre 21 y 25			1	1	3	2							
Entre 26 y 30	3		1	2	4	2	1			1	1	1	
Más de 30	2		1	5	1	3					1		1

Las respuestas de los maestros encuestados, en función de la experiencia docente, en referencia a la formación recibida sobre la educación inclusiva y para atender a la diversidad se recogen en las tablas 46 y 47. Se expresan los datos en términos de porcentajes y la formación puede ser inicial (FI), permanente (FP) o no haber sido recibida nunca (N).

Los maestros con menos años de experiencia docente son aquellos que manifiestan haber recibido una formación inicial más completa en materia de atención a la diversidad e inclusividad, sin embargo, en torno al 30% de aquellos maestros con más de 25 años de experiencia docente indica no haber recibido nunca formación sobre el significado de la atención a la diversidad y la inclusividad, y sus implicaciones. En general, la mayoría de los maestros han recibido formación sobre la flexibilización curricular en la universidad, aunque en torno a la mitad de los maestros con una experiencia docente de entre 10 y 25 años, indican no haberse formado nunca en materia de programación individualizada.

En cuanto a las prácticas educativas que los encuestados llevan o no a cabo en su aula según la experiencia docente, las respuestas afirmativas o negativas, se recogen en la tabla 48, en términos de porcentajes. Se observa que la mayoría de los maestros encuestados elaboran las actividades de forma personalizada según el nivel de conocimientos y que indican recibir apoyo externo fuera del aula, pero no recibirlo dentro del aula. La diferencia en las respuestas de los maestros según los años de experiencia docente se encuentra a la hora de adaptar los contenidos a cada alumno. Los maestros con más de 20 años de experiencia docente indican, en su mayoría, no adaptar los contenidos a su alumnado, mientras que más de la mitad de los maestros con menos de 20 años de experiencia docente, sí llevan a cabo

dicha práctica. Los encuestados con una experiencia docente de entre 10 y 15 años, son aquellos que en mayor porcentaje llevan a cabo una adaptación para todos alumnos de los contenidos curriculares.

Tabla 46. EXPERIENCIA DOCENTE Y FORMACIÓN RECIBIDA (I)

Formación recibida en atención a la diversidad e inclusividad	Menos de 10			Entre 10 y 15			Entre 16 y 20		
	FI	FP	N	FI	FP	N	FI	FP	N
1. Significado e implicaciones de una educación inclusiva	50		50	50	50		25	58	17
2. Programación individualizada	65		15	13	37	50	25	25	50
3. Planificación de las lecciones para la diversidad de los estudiantes	75		25	50	50		50	33	17
4. Implicaciones de las programaciones individualizadas	75		25	50	50		42	50	8
5. Flexibilización curricular	75		25	75	25		50	33	17

Tabla 47. EXPERIENCIA DOCENTE Y FORMACIÓN RECIBIDA (II)

Formación recibida en atención a la diversidad e inclusividad	Entre 21 y 25			Entre 26 y 30			Más de 30		
	FI	FP	N	FI	FP	N	FI	FP	N
1. Significado e implicaciones de una educación inclusiva	14	86		6	63	31	14	57	29
2. Programación individualizada	14	43	43	13	56	31	13	64	13
3. Planificación de las lecciones para la diversidad de los estudiantes	43	43	14	6	94		13	87	
4. Implicaciones de las programaciones individualizadas	29	71		6	94		21	79	
5. Flexibilización curricular	57	29	14	19	81	29	71		

Tabla 48. EXPERIENCIA DOCENTE Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS

	Menos de 10		Entre 10 y 15		Entre 16 y 20		Entre 21 y 25		Entre 26 y 30		Más de 30	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Prácticas educativas para la atención a la diversidad llevadas a cabo												
6. Adaptación de contenidos a cada alumno	50	50	75	25	67	33		100	31	69	64	36
7. Elaboración de actividades personalizadas según el nivel de conocimientos	75	25	100		92	8	86	14	88	12	100	
9. Apoyo por personal externo fuera del aula	100		100		75	25	86	14	94	6	93	7
10. Apoyo por personal externo dentro del aula	25	75		100	25	75		100	12	88	21	79

En las tablas 49, 50 y 51, se recopilan las respuestas de los encuestados según su experiencia docente, en referencia a las cuestiones planteadas en el cuestionario que relacionan la atención a la diversidad con distintos aspectos educativos, como son: el centro educativo, la coordinación docente, la legislación, la formación docente y, diversas creencias y actitudes. Las posiciones de los maestros y maestras pueden ser muy en desacuerdo (MD), en desacuerdo (D), de acuerdo (A) o muy de acuerdo (MA).

Tabla 49. EXPERIENCIA DOCENTE Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (I)

	Menos de 10		Entre 10 y 15		Entre 16 y 20		Entre 21 y 25		Entre 26 y 30		Más de 30	
Centro educativo y atención a la diversidad	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A
11. Los centros escolares tienen los recursos necesarios para atender la diversidad de todo el alumnado	50	50	50	50	92	8	100		50	50	86	14
34. Tengo libertad para realizar las adaptaciones que necesitan mis alumnos	25	75	37	63	8	92	29	71	6	94		100
35. El colegio entiende los apoyos que todos los estudiantes necesitan	25	75		100	33	67	14	86	12	88	21	79
Legislación para la atención a la diversidad	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A
14. Las medidas establecidas en la legislación vigente sobre medidas de atención a la diversidad son suficientes	100		100		92	8	86	14	75	25	79	21
15. Creo que la legislación vigente sobre medidas de atención a la diversidad podría mejorarse	25	75	37	63	8	92		100	6	94		100
Coordinación docente y atención a la diversidad	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A
21. El tratamiento de la diversidad debe abrir un debate entre los maestros para favorecer su implantación		100	12	88	8	92	14	86	25	75	7	93
24. En el centro hay una buena coordinación con el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica		100		100	50	50	57	43	44	56	86	14
26. El Equipo Directivo debería implicarse más en la atención a la diversidad	50	50	37	63	18	83	14	86	50	50	43	57
30. El Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica no ayuda realmente en la práctica diaria con los alumnos	100		50	50	42	58	29	71	44	56	21	79

En cuestiones legislativas para la atención a la diversidad, todos los maestros encuestados con menos de 16 años de experiencia docente piensan que las medidas establecidas actualmente en la legislación para atender a la diversidad, no son suficientes. El porcentaje se va reduciendo según aumentan los años de experiencia docente, hasta que en torno al 20% de los maestros con más de 25 años de experiencia docente, consideran que son suficientes las medidas legislativas vigentes en materia de atención a la diversidad. La mayoría de los maestros consideran que las medidas para atender a la diversidad de la vigente legislación pueden mejorarse. Por otro lado, en referencia a las cuestiones que relacionan el centro escolar y la atención a la diversidad, los maestros encuestados, en general muestran unas posiciones similares. Indican tener libertad para realizar las adaptaciones que necesitan los alumnos, aunque en torno al 30% de los encuestados con menos de 16 años de experiencia docente, piensan que no cuentan con tal libertad. Además, los encuestados en general consideran que el colegio entiende los apoyos que precisan todos los estudiantes. Sin embargo, un 82% de los maestros con más de 15 años de experiencia docente no piensan que

los centros cuenten con los recursos necesarios para poder atender a la diversidad de todo el alumnado.

En cuanto a las respuestas que proporcionan los maestros, en las cuestiones que relacionan la coordinación docente con la atención a la diversidad, todos aquellos con menos de diez años de experiencia docente manifiestan que en el centro existe una coordinación correcta con el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica, y piensan que el citado equipo ayuda realmente en la práctica diaria con el alumnado. Sin embargo, los maestros encuestados con más de 30 años de experiencia docente, no están de acuerdo con estas afirmaciones en un 86% y 79%. En cuanto a la implicación para atender a la diversidad del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica, los maestros con una experiencia docente de entre 16 y 25 años, piensan que este equipo tendría que implicarse en mayor medida (más de un 82%). Todos los maestros de la muestra indican, en una alta proporción, que oscila entre el 75% y el 100%, que el tratamiento de la diversidad debe abrir un debate entre los maestros para favorecer su implantación.

Tabla 50. EXPERIENCIA DOCENTE Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (II)

	Menos de 10		Entre 10 y 15		Entre 16 y 20		Entre 21 y 25		Entre 26 y 30		Más de 30	
	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A
Prácticas educativas												
17. La introducción de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo no ha modificado mis prácticas escolares	100		37	63	58	42	71	29	75	25	79	21
19. A la hora de evaluar, tengo en cuenta la diversidad del alumnado		100		100		100	14	86	6	94		100
32. Elaboro la programación de aula según los diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades e intereses de mis alumnos	25	75	37	63	17	83	14	86	12	88	7	93
33. El hecho de tener alumnos con dificultades en el aula me obliga a olvidarme de alumnos más capaces	50	50	63	37	83	17	86	14	75	25	86	14
Formación docente para la atención a la diversidad	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A
12. Los maestros tienen la formación y preparación suficiente para atender las necesidades educativas de todos sus alumnos	50	50	63	37	33	67	71	29	75	25	93	7
13. La mayoría de los maestros se sienten capaces y demuestran una actitud positiva para recibir en su grupo estudiantes con necesidades educativas	50	50		100	58	42	14	86	31	69	57	43
18. Con la formación que tengo no estoy suficientemente preparado/a para atender las necesidades de todos mis alumnos	25	75	37	63	50	50		100	75	25	64	36
31. Los maestros de Educación Primaria no están preparados para ejercer en aulas inclusivas	50	50	50	50	50	50	57	43	69	31	64	36

Las respuestas que proporcionan los maestros encuestados a cuestiones relacionadas con las prácticas educativas para la atención a la diversidad se recogen en la tabla 50, en términos de porcentajes según los años de experiencia docente. En general todos los maestros indican elaborar la programación de aula según los diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades e intereses de sus alumnos; así como, evaluar teniendo en cuenta la diversidad del alumnado. Un 82,5% de los participantes con más de 15 años de experiencia docente no piensan que al tener en su aula alumnado con dificultades se olviden de los alumnos más capaces. Los maestros con menos de experiencia, únicamente lo indican en un 56,6% de los casos. Por otro lado, los docentes con una experiencia docente de entre 10 y 15 años, piensan que sus prácticas escolares se han visto modificadas con la introducción de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo (63%), frente al 73% de aquellos maestros con más de 15 años de experiencia, que consideran que sus prácticas escolares no se han modificado.

En cuanto a la formación docente para la atención a la diversidad, los maestros con más de veinte años de experiencia docente consideran que el cuerpo docente se encuentra preparado para ejercer en aulas inclusivas (63%). Un 70% de los encuestados con más de 25 años de experiencia como maestros, considera que con la formación que tiene, se encuentra lo suficientemente preparado para atender las necesidades de todo su alumnado. Sin embargo, el 80% de los maestros con más de veinte años de experiencia docente, piensan que los maestros no tienen la formación y preparación suficiente para atender las necesidades educativas de la totalidad de los estudiantes. Además, un 57% de los maestros con más de 30 años de experiencia docente, no creen que los maestros se sientan capaces para recibir en su grupo a alumnos con necesidades educativas ni que muestren actitudes positivas. Los maestros encuestados con menos de 16 años de experiencia docente, por su parte, no consideran que tengan la preparación suficiente para atender a todo el alumnado, pero sí consideran que existe una actitud positiva por parte de los docentes hacia la inclusión y la atención a la diversidad.

Por último, en cuanto a las creencias sobre la atención a la diversidad y la inclusividad que muestran los maestros encuestados, en función de los años de experiencia docente, los resultados se expresan en la tabla 51, en forma de porcentajes. En general, los maestros no creen que la atención a la diversidad

beneficie únicamente a los que tienen dificultades, aunque un 57% de los maestros con una experiencia docente de entre 21 y 25 años, indica estar de acuerdo. La mayoría de los encuestados considera que se precisa de un importante aumento del presupuesto económico para que funcione la atención a la diversidad. Se observa que los maestros no piensan que con la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales se consigue empobrecer la calidad de la enseñanza, aunque los que menos lo piensan son los maestros con una experiencia docente entre 21 y 25 años (57%). Sucede algo similar al pensar que no se deben hacer grupos en función del nivel intelectual en vez de llevar a cabo medidas de atención a la diversidad. Por otro lado, un 53,5% de los maestros encuestados, con una experiencia docente de más de quince años, consideran que el atender a la diversidad implica una considerable rebaja del nivel de contenidos de sus clases, frente a los encuestados con una menor experiencia como maestros, que indican estar en desacuerdo con la afirmación (94%). En cuanto a las adaptaciones curriculares, el 86% de los encuestados con más de diez años de experiencia docente considera que suponen un trabajo extra para los maestros; sin embargo, solamente la mitad de los encuestados con una menor experiencia lo piensa. Además, todos estos maestros consideran que la atención a la diversidad debe ser individualizada para todos los alumnos, mientras que un 60% de los participantes, con más de 20 años de experiencia docente, están en desacuerdo.

Tabla 51. EXPERIENCIA DOCENTE Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (III)

	Menos de 10		Entre 10 y 15		Entre 16 y 20		Entre 21 y 25		Entre 26 y 30		Más de 30	
<i>Creencias sobre la inclusión y la atención a la diversidad</i>	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A	D	A
16. El atender a la diversidad hace que se rebaje considerablemente el nivel de contenidos de mis clases	100		88	12	50	50	43	57	50	50	43	57
20. Es difícil atender a la diversidad si la ratio de alumnos en el aula es alta		100		100	8	92	14	86	6	94		100
22. Las Adaptaciones Curriculares Individuales suponen un trabajo extra para los docentes	50	50		100	8	92	29	71	19	81	14	86
23. La atención a la diversidad debe ser individualizada para todos los alumnos		100	50	50	25	75	57	43	75	25	50	50
25. Con la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales, lo único que se consigue es empobrecer la calidad de la enseñanza	75	25	63	37	75	25	57	43	75	25	93	7
27. En lugar de medidas de atención a la diversidad se tendrían que hacer grupos en función del nivel intelectual	50	50	63	37	92	8	57	43	75	25	86	14
28. Para que la atención a la diversidad funcione es necesario un aumento importante en el presupuesto económico	25	75		100		100	14	86	25	75	14	86
29. La atención a la diversidad beneficia a los que tienen dificultades y perjudica al resto.	75	25	63	37	83	17	43	57	86	12	86	14

4.2 Fase cualitativa

En la investigación cualitativa, el tratamiento y el análisis de los datos obtenidos se basa en un proceso continuo e inductivo, en un proceso circular, por lo tanto los resultados del estudio van evolucionando a partir de la formación, de forma sistemática, de categorías de significado derivadas a partir de los datos por inducción. El análisis de los datos cualitativos, según Albert (2006: 182) es:

Un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante con relación a un problema de investigación. Se trata de un proceso aplicado a alguna realidad que nos permite discriminar sus componentes, describir las relaciones entre tales componentes y utilizar esa primera visión conceptual del todo para llevar a cabo síntesis más adecuadas.

El análisis de los datos cualitativos es un proceso por el que se organizan y manipulan las informaciones obtenidas en la investigación, con el objetivo de establecer relaciones, realizar interpretaciones y construir conclusiones a través de la extracción de los significados de los datos obtenidos (Rodríguez et al., 2005)

4.2.1 Fichas de las entrevistas

Tras la recogida de información se obtuvo un total de cuatro entrevistas válidas. Tres entrevistas a profesoras y una a un profesor, todos ellos de universidad. La muestra final quedó compuesta por dos profesores de la Universidad Complutense de Madrid y otros dos de la Universidad Autónoma de Madrid.

Todas las entrevistas se realizaron en los respectivos despachos de los profesores. Las fichas que recogen la información sobre los entrevistados y las entrevistas se encuentran en la tabla 52.

Tabla 52. FICHAS DE ENTREVISTAS

Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Entrevista 4
<ul style="list-style-type: none">• Entrevistado: R.G. (UCM)• Fecha y hora: 23/4/12, 16:15h• Duración: 29:23 min	<ul style="list-style-type: none">• Entrevistada: D.I. (UAM)• Fecha y hora: 24/4/12, 8:35h• Duración: 21:42 min	<ul style="list-style-type: none">• Entrevistada: R.C. (UAM)• Fecha y hora: 25/4/12, 10:15h• Duración: 19:16 min	<ul style="list-style-type: none">• Entrevistada: E.M. (UCM)• Fecha y hora: 7/5/12, 12:45h• Duración: 35 min

En las primeras tres entrevistas se pudo grabar el audio a través del teléfono móvil. Sin embargo, en la cuarta y última entrevista, debido a que en el despacho se estaba produciendo una reunión, no pudo grabarse. En este caso, se tomaron notas durante la entrevista.

El primer entrevistado, cuyas iniciales son R.G., es un profesor de la Universidad Complutense de Madrid con seis años de experiencia formando a futuros maestros. Ha impartido docencia en todas las titulaciones de magisterio, con excepción de la especialidad de Audición y Lenguaje. Las asignaturas relacionadas con la atención a la diversidad y la educación inclusiva que ha impartido a lo largo de los años, han sido Didáctica General, Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial y Aspectos didácticos de la educación inclusiva.

La entrevistada en segundo lugar, fue una profesora de la Universidad Autónoma de Madrid, cuyas iniciales son D.I. Cuenta con 30 años de experiencia docente. Indica que siempre ha trabajado con personas con necesidades educativas especiales. Cuenta con estudios en Educación Primaria, Educación Especial, Psicopedagogía y un doctorado.

En cuanto a las asignaturas, siempre ha impartido las relacionadas con la Educación Especial: Educación Especial en Psicopedagogía y Bases psicopedagógicas de la Educación Especial. D.I. lleva a cabo un programa de formación para personas con discapacidad intelectual en el entorno universitario, formando a personas con talentos diferentes.

La tercera entrevistada fue una profesora de la Universidad Autónoma de Madrid, R.C. Esta profesora lleva 23 años en la Facultad de Formación del Profesorado. En general, ha impartido siempre la asignatura de Bases psicopedagógicas y una asignatura para aprender la lengua de signos.

La última entrevista se realizó a E.M, profesora de la Universidad Complutense de Madrid. Esta profesora cuenta con nueve años de experiencia docente en la universidad. Ha impartido, durante esos años, las asignaturas de Didáctica General y Bases Psicopedagógicas.

4.2.2 Análisis de las entrevistas

El proceso analítico de los datos cualitativos no se determina por completo, debe ser flexible. El proceso de análisis de los datos cualitativos, comienza al disponer de un conjunto de datos, a partir de los cuales, emergen unas características relevantes sobre la muestra. El siguiente paso es la profundización para alcanzar una categorización sistemática. Las categorías obtenidas tienen una significación que deriva de los datos, a través de un proceso inductivo (Losada y López-Feal, 2003; Albert, 2006)

4.2.2.1 Categorización y codificación de los datos

El proceso de análisis de los datos obtenidos a través de métodos cualitativos, precisa de organización, pues “el análisis requiere (...) organizar los datos separándolos en unidades o categorías, temas y conceptos” (Cardona, 2002, 150). Por lo tanto, para poder analizar los datos cualitativos es necesario seguir unos pasos para organizar, codificar y categorizar la información obtenida. En nuestra investigación se realiza un análisis global de los datos a través de las pautas indicadas por Flick (2004), Rodríguez et al. (2005) y Albert (2006). Lo primero que se realiza, es la transcripción del audio de las entrevistas grabadas, y una vez se cuenta con los textos, es necesario clarificar los interrogantes que orientan la investigación, para poder realizar una correcta revisión del material recogido. El objetivo de esta revisión es la comprobación de la calidad e importancia de los datos obtenidos. Al realizar una lectura de las transcripciones, y de las notas tomadas durante la entrevista, se anotan palabras o temas clave para estructurar el texto. El siguiente paso, es identificar conceptos o afirmaciones clave, que guiarán la simplificación de los datos. A partir de la reducción de los datos, se obtienen unidades de análisis o segmentos relevantes por su significado, “un texto puede ser dividido en distintas unidades considerando cada una de ellas como fragmentos en los que se alude a la misma idea” (Albert, 2006: 183). A su vez, estas unidades de análisis se van integrando en diferentes categorías, que supone refinar la información para poder realizar una interpretación del significado de las categorías de análisis. La relación entre las categorías y las unidades de análisis puede recogerse en tablas, matrices o diagramas.

Siguiendo los pasos anteriormente descritos, se ha realizado un análisis de la información de las entrevistas. La entrevista en la que se había tomado notas, fue la primera en comenzar a analizar. Se comenzó por construir un texto que resumía los significados e informaciones que se habían puesto de manifiesto en la entrevista, analizando su contenido al terminar de realizar la entrevista. Por otro lado, se han transcrito las tres entrevistas grabadas en audio, con la ayuda del programa informático Express Scribe ©. Una vez que se disponía de los textos escritos de las cuatro entrevistas realizadas, se pasó a su codificación. La codificación del texto, tal y como indican Anguera et al. (1988: 256, citado en Albert, 2006) es un “proceso de elaboración conceptual mediante un mecanismo representacional de los comportamientos específicos percibidos”. Codificar el texto supone reducir los datos a segmentos de significado para después establecer las categorías de análisis, concebidas “como cajones conceptuales donde vamos a almacenar nuestra información” (Albert, 2006: 184). Las categorías obtenidas, con sus correspondientes unidades de significado, se recogen en la tabla 53.

Tabla 53. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Categoría	Unidades de significado
Diversidad y educación inclusiva	Concepto Implicaciones
Evolución de los programas formativos de los maestros de Primaria en materia de atención a la diversidad e inclusividad	Titulación Temáticas Asignaturas
Necesidades formativas de los maestros de Primaria para atender a la diversidad	Práctica Competencias Profesionalización Conocimiento Especificidad Limitaciones
Actitud de los maestros hacia la atención a la diversidad	Concienciación Responsabilidad Conocimiento Aceptación

4.2.2.2 Análisis de las respuestas de los profesores de universidad

Los datos cualitativos se analizan a través de un proceso inductivo, con el objetivo de desvelar diversos patrones comportamentales, de ideas o explicaciones, que sentarán las bases de las conclusiones finales de la investigación (Cardona, 2002).

Con la interpretación de los datos que se han recogido en las diferentes categorías, se intenta dotar de significación y sentido a las informaciones proporcionadas por los participantes en cada una de ellas, se trata de “estudiar el significado que tiene para los sujetos cada categoría” Albert, 2006: 185)

Con el objetivo de analizar la información obtenida con las entrevistas a profesores de universidad expertos en la educación inclusiva y la atención a la diversidad, se realizó un análisis de contenido, en el que se obtuvieron cuatro categorías, que se comentarán de manera general.

En primer lugar, se quieren analizar los diferentes significados que presentan los profesores de universidad expertos en atención a la diversidad y la inclusividad, sobre, precisamente esos aspectos. En cuanto a la *diversidad y la educación inclusiva*, se recogen en la tabla 54, las afirmaciones que indican tres de los cuatro profesores universitarios entrevistados.

Tabla 54. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: IDEAS DE LOS PROFESORES DE UNIVERSIDAD

Ideas manifestadas por los profesores de universidad
<ul style="list-style-type: none"> • “Alumnos con talentos diferentes” (E2) • “Lo que importa fundamentalmente, es conocer en principio al alumno, conocer todas las posibilidades de la personalidad del alumno y en qué direcciones pueden expandirse” (E1) • “La educación tiene que tener en cuenta la singularidad del ser humano” (E4) • “No se trata de hacer cosas diferentes con personas distintas, sino buscar la forma de que todas las personas puedan, de alguna manera, sumar, incorporar, enriquecerse unos con otros” (E1) • “No se puede educar a los niños con necesidades educativas especiales desde la pena, sino desde nuestra adaptación a sus necesidades, como se tiene que hacer con todos los alumnos” (E4) • “Tenemos que pensar que las personas que entran en el sistema educativo, en la escuela, son diversas, son distintas, y tienen puntos de partida diferentes, y probablemente no van a poder llegar a alcanzar, al finalizar la educación obligatoria meta similares o iguales, exactamente las mismas. Por ello, habrá que buscar cuál es la mejor meta para cada uno, cuál es la que realmente, de alguna forma, supone para él aprovechar todas sus potencialidades y beneficiarse a la vez de los apoyos del sistema, de su entorno” (E1) • “Crear en los centros comunidades de aprendizaje” (E2)

En la segunda categoría, se encuentra la *evolución de los programas formativos de los maestros de Primaria en materia de atención a la diversidad e inclusividad*. Los profesores de universidad muestran unanimidad en admitir que la atención a la diversidad y la inclusividad deberían estar presentes en todas y cada una de las asignaturas de magisterio. “La inclusión debería tratarse como una transversal” (E2). En general los profesores de universidad creen que es acertado que con la titulación

de Grado todos los maestros se hayan formado en la especialidad de Primaria o Infantil, independientemente de la mención final escogida. Con esto “estamos diciendo que todo profesor tiene que atender a la diversidad, porque son maestros generalistas, o de Infantil o de Primaria, pero que tiene que atender a la diversidad” (E3). Ahora se tiene que atender a todos los alumnos. Como indica la profesora número 2, “noto una diferencia importante entre la gente que sólo se formaba en un ámbito de la Educación Primaria, Infantil o Educación Especial, y sin embargo, ahora tanto Primaria como Educación Especial está teniendo una formación para atender a alumnos diferentes”.

Sin embargo, con el paso de la Diplomatura de Magisterio al Grado, no se han incluido asignaturas obligatorias que enseñen a los futuros docentes a atender a todos sus alumnos. Se indica que se trabaja la inclusividad y la atención a la diversidad desde la asignatura de Didáctica General (ahora llamada Didáctica e Innovación Curricular), de una manera general, trabajando aspectos como la inclusividad que marca la LOE 2/2006, las adaptaciones curriculares, la educación individualizada, los niveles de concreción curricular y, en general, la atención a la diversidad. El entrevistado número 1 indica que “el programa invita a hablar de estos temas y en cierta medida también a profundizar un poco más en ellos”. Sin embargo, tres de los cuatro profesores indican que es un contrasentido que exista una asignatura concreta sobre la educación inclusiva en las nuevas titulaciones, pero que ésta tenga carácter optativo. Se trata de la asignatura siguiente: Aspectos Didácticos de la Educación Inclusiva. Además, un profesor indica que esta asignatura se encuentra “más adaptada en cuanto al lenguaje y en cuanto a la utilización de términos a lo que es la realidad actual de nuestra legislación” (E1). Este profesor indica que en esa asignatura se trabajan aspectos relacionados con la diversidad del alumnado, nociones sobre las necesidades educativas especiales, la organización del centro y las diversas medidas que se toman; siempre desde el marco legislativo vigente en la Comunidad de Madrid.

Por otro lado, se encuentra la asignatura de Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial, que en los planes nuevos se titula Bases Psicopedagógicas para la Inclusión Educativa. En esta asignatura todos los profesores entrevistados indican que se trabaja, sobretodo, la parte teórica. Se trabajan aspectos como el concepto de dificultad de aprendizaje, los tipos existentes, “las características de las

personas diferentes” (E2). También indican que se trabajan técnicas y herramientas, así como la metodología para trabajar con los alumnos con necesidades educativas especiales. La profesora número 3 indica que, en ese último sentido, “se trabaja mucho con el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje cooperativo”. Sin embargo, la profesora número 4, indica que un fallo en esta asignatura es la falta de coordinación entre los profesores que la imparten, que implica una menor práctica por parte de los alumnos.

El único profesor de la muestra que, pese a no haber impartido la asignatura, comenta los aspectos que se trabajan en Organización del Centro Escolar, en referencia a la atención a la diversidad, es el profesor número 1. Indica que se trabaja la atención a la diversidad al tratar aspectos relacionados con “cómo están los centros organizados a la hora de recibir a este tipo de alumnado, y por lo tanto se habla de los dispositivos y de las medidas que están implantadas para atenderlos”. En esta asignatura se habla, además, del Plan de Atención a la Diversidad, de los profesores especialistas que atienden a los niños con necesidades educativas especiales y del aula de apoyo.

La tercera categoría corresponde a las *necesidades formativas de los maestros de Primaria para atender a la diversidad*. Como ya veíamos, los profesores entrevistados indican una falta formativa en referencia a la atención a la diversidad. Además, todos los profesores manifiestan una falta de formación práctica en los estudios de magisterio, una falta de coordinación entre los aspectos teóricos y prácticos. El profesor número 1, indicaba que “teniendo en cuenta, que por práctica en este caso entendemos la posibilidad de que los alumnos tengan una primera experiencia, una primera impresión de cómo va a ser, o cómo es, la labor educativa que desempeñan, sobre el campo, sobre la escuela directamente. En ese sentido, es evidente que no lo hay, no hay esa relación”. Además, la profesora 2 indica que no es una prioridad la atención a la diversidad en los centros escolares, “estamos intentando en las universidades formar, y evidentemente, no tenemos, ni créditos docentes directos ni créditos de formación para trabajar. Porque la atención a la diversidad tampoco en estos momentos interesa mucho en el ámbito educativo, ni de los tratamientos de regulación de planes de estudio” (E2). Por ello “nos sentimos en la obligación, la exigencia, de dotar a nuestros alumnos, a los futuros profesores, de unas capacidades y unas competencias que no se están poniendo en juego

realmente en la práctica hoy día” (E1). Por ello en general indican que se precisa una mayor formación en atención individualizada, en “cómo atender a esos niños con esas características, con capacidad de una atención personalizada” (E3). Se necesita una formación sobre “las necesidades que tienen las personas, y que son personas diferentes” (E2) con el objetivo de que los alumnos conciban que se precisa “cambiar la realidad, más que adaptarse a ella, más que integrarse dentro” (E1), que se den cuenta del cambio que necesita la escuela. La profesora número 2, indica que para ello, además, no hay que olvidar que “la selección de colegios de prácticas que tiene que hacer la universidad debe tener en cuenta la diversidad del alumnado, pues todo los alumnos que queremos que estén inmersos en la inclusión, tienen que ir a colegios inclusivos”.

La profesora número 3 indica que se necesita que los maestros se hagan especialistas, e indica que esta especialización no viene dada por una mención, sino que “se tendría que dar a través de un máster”, para profesionalizar a los maestros, como indica la profesora número 2. Sin embargo, ante este aspecto, la profesora número 4, indica que lo que tendría que haber es un proceso más selectivo en el acceso al magisterio, un menor número de plazas ofertadas en las titulaciones, así como un período de prácticas, de al menos dos años, con remuneración. Durante este período, el maestro novel llega a las aulas con el conocimiento novedoso aprendido en la universidad, saliendo muy preparado. Se pone en contacto con los maestros más veteranos, y se produce un enriquecimiento y aprendizaje mutuo, que va mejorando la enseñanza, que va dotando de calidad a la educación, y se profesionalizan los docentes. Esta idea, la profesora número 4, nos indica que trabaja desde hace años con su grupo de investigación, siguiendo las ideas del profesor Félix González Jiménez. Esta posición, se diferencia mucho de la ofrecida por los otros tres profesores, que indican que el Practicum es corto, aunque se haya aumentado el número de créditos, y que se precisa más formación en la universidad para profesionalizar la carrera docente.

En cuanto a la última categoría, relativa a la *actitud de los maestros hacia la atención a la diversidad*, todos los profesores indican que se debe fomentar una actitud de respeto hacia la diversidad en los futuros docentes. Sin embargo, la profesora número 3, indica que en la formación de los docentes “habría que ver la parte actitudinal. Pero claro, eso ya al profesor se nos escapa”, que “reconducir

actitudes es una labor de mucho tiempo y difícil de medir”. En contraposición a esta idea, se encuentra la profesora número 4 y el profesor número 1, que indica que “a lo mejor el planteamiento de la formación de los futuros maestros tiene que buscar la manera de que ellos estén concienciados y convencidos de que hay que implantarlo en el mundo” puesto que “la diversidad en la escuela existe queramos o no, no se puede negar, entonces el profesorado tiene que estar preparado para afrontarlo, no puede ser cuestión de optatividad: que yo lo quiera afrontar o no lo quiera afrontar”. La profesora número 4, indica que lo importante es proporcionar a los futuros docentes diversas muestras de que todos los alumnos tienen derecho a una educación, y que ésta debe ser proporcionada por los maestros. De este modo se desarrollan actitudes positivas. La profesora número 2, también lo indica al decir que “es lo que yo intento transmitir, creo que llego a la mayoría y terminan teniendo esa conciencia de que la diversidad es un valor”. Se trata de que los futuros docentes acepten la responsabilidad de su profesión, porque “si hay un convencimiento pleno de que tú tienes que atender a estos alumnos porque es parte de su derecho y porque además es parte de tu obligación, bueno pues hay recursos de todo tipo que se pueden ir de alguna manera manejando” (E1)

Por otro lado, se indica que “las reacciones y las formas de afrontar los alumnos la diversidad y un poco el espíritu de la acción inclusiva, estaría muy en función de la titulación que se ha elegido primero” (E1). Se debe tener en cuenta “la opción personal de cada uno. En qué medida está aceptando cuando ha elegido el Magisterio o la Pedagogía como una profesión o en qué medida no” (E1), porque es un reflejo de la obligación y responsabilidad hacia la educación de todos los alumnos que tengan los futuros docentes.

5. CONCLUSIONES

Las conclusiones pueden considerarse una de las partes más importantes de la investigación, pues exigen explicar y comprender los datos obtenidos en el trabajo de campo. Supone interpretar los resultados, y como indica Cardona (2002: 150) “la interpretación consiste en dotar de sentido a los datos”. La discusión sobre los datos obtenidos “debe presentar principios, relaciones y generalizaciones que salgan del trabajo” (Albert, 2006: 263). Las conclusiones del estudio se construyen a partir de los datos recogidos de los participantes. Éstas, en general, recogen la relación entre diferentes elementos o variables y, para conseguirlo, se suele utilizar la comparación, con el objetivo de analizar las semejanzas y similitudes. Como indica Albert (2006: 263), en la discusión se trata de:

Especular acerca del significado de los resultados de la investigación y tejer un cuadro interpretativo mostrando cómo los resultados y las interpretaciones concuerdan o contrastan con trabajos previamente publicados discutiendo las implicaciones teóricas y prácticas del trabajo.

La muestra alcanzada en esta investigación, aun siendo mayor de la esperada, se encuentra lejos de alcanzar la representatividad estadística convencionalmente propuesta. Sin embargo, tiene un enorme valor desde los ajustes que se han tenido en cuenta para alcanzar la variabilidad necesaria en las fuentes de información y el valor fundamental que estas tienen. Ampliando su tamaño y quizás con las aportaciones que los aspirantes a profesores universitarios pudieran proporcionarnos, las conclusiones gozarían de mayor generalización, algo que se espera alcanzar al darle continuidad a esta investigación con el objeto de realizar una tesis doctoral sobre el tema. A lo anterior debemos añadir que, las conclusiones aquí alcanzadas, apuntan hacia un horizonte coherente con el de otras investigaciones que hemos ido mencionando, por lo que los ajustes necesarios para la tesis es posible que permitan dotarles de mayor consistencia, con las variaciones que podamos encontrar.

En lo sucesivo, señalamos los aspectos más relevantes que hemos logrado conformar al significar los datos obtenidos.

Los maestros de Educación Primaria identifican las necesidades educativas de algunos de sus alumnos que precisan un apoyo específico, lo que nos permite inferir que conocen las necesidades educativas especiales. Sin embargo, cuatro de cada cinco maestros no piensa que la totalidad de su alumnado pueda beneficiarse del Plan de Atención a la Diversidad. Este hecho puede significar que identifican la atención a la diversidad con la Educación Especial, con los especialistas en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje. No parecen concebir con suficiente relevancia la importancia que tiene la diversidad de todo su alumnado y esto conlleva olvidar la singularidad de cada niño que presenta unas cualidades particulares, que se verían desarrolladas al máximo si se beneficiaran del Plan de Atención a la Diversidad.

Aquellos maestros que, en mayor medida, piensan que la atención a la diversidad es para todos los alumnos, son los más jóvenes. Cuando observamos la concepción sobre la inclusividad y la atención a la diversidad que tienen los maestros según su edad, y en relación con ésta, el año de obtención de su titulación; se observan puntos destacables. Los maestros con menor edad; que indican haberse formado más en aspectos relacionados con la atención a la diversidad de cada alumno, parecen tener un significado sobre la diversidad que se ajusta, en un grado mayor, a los principios de la educación inclusiva para todos y con todos. Pese a esto, los maestros más jóvenes son los que se encuentran en menor proporción ejerciendo en los colegios públicos de la Comunidad de Madrid. Mayoritariamente, la población docente de Educación Primaria en las escuelas públicas de la Comunidad, son mayores de 50 años, y han obtenido su titulación entre 1975 y 1985. Estos maestros no han recibido conocimientos sobre la atención a la diversidad y la inclusividad en la formación inicial, pues con la LGE de 1970 y el Plan Experimental de 1971, se formaba a los maestros para ser técnicos. Se concebía la enseñanza como una ciencia aplicada, y el maestro era un transmisor de conocimientos, un agente instructor homogeneizante. En dicha concepción sobre la educación y la enseñanza, no se contempla la adaptación del maestro a la singularidad de cada alumno, puesto que, ni tan siquiera se hablaba de integración de los ACNEE. Los docentes que han recibido una formación inicial que se encontraba en este contexto, manifiestan haber recibido los conocimientos necesarios para atender a la diversidad en la formación permanente, pero sus significados sobre la inclusividad, que comprometen sus

actitudes hacia la atención a la singularidad de cada alumno, no han cambiado sustancialmente, puesto que manifiestan unas actitudes menos positivas que los maestros más jóvenes.

Es curioso, que los maestros, en general, no creen que la formación docente sea suficiente para atender a la diversidad, aunque aquellos titulados antes de 1980 consideran que su propia formación sí lo es, pese a que muchos de los titulados entre 1975 y 1985 no han recibido nunca formación sobre las implicaciones de la educación inclusiva y el significado de ésta. En su plan de estudios, en las materias comunes, no había ninguna asignatura destinada a ello; únicamente, existía la especialidad para la Educación Especial, para la educación segregada de los alumnos en función de sus características. A partir de 1990, se comienza a trabajar, en mayor proporción, la atención a la diversidad en la formación inicial, tras la instauración de la LOGSE, ley educativa basada en la integración de los ACNEE en las aulas ordinarias. A partir de esta ley, surgen las especialidades para cualificar a los profesionales de la educación, sin embargo, se continúan perfilando docentes técnicos, no maestros reflexivos y críticos. Se amplían las materias troncales, pero se sigue realizando una distinción de los profesionales. Los maestros de Educación Primaria reciben formación sobre las bases psicopedagógicas de la Educación Especial, pero no sobre la atención a la diversidad de la singularidad de todo el alumnado.

Pese a todo lo anterior, los maestros titulados a partir de la LOGSE, con una edad entre 36 y 40 años, son los que manifiestan en mayor porcentaje adaptar los contenidos a cada alumno. Indican construir actividades personalizadas según el nivel de conocimientos de los alumnos, aunque no elaboran la programación de aula según los diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades e intereses del alumnado. Esto puede deberse a que se sigue considerando al profesor como un técnico transmisor de conocimientos, que debe seguir un libro de texto o una programación impuesta. Los maestros mayores de 50 años, piensan que el centro entiende los apoyos que precisa todo el alumnado, aunque no creen que el centro cuente con los recursos necesarios para atender a la diversidad. Estas ideas van modificándose según desciende la edad de los maestros. Aquellos menores de 40 años, titulados con la LOGSE, comienzan a pensar que el centro sí dispone de los recursos necesarios para atender a la diversidad de todos los alumnos; y los maestros más

jóvenes, conciben este hecho en un alto porcentaje. Una de las posibles causas, es que los maestros más jóvenes consideran que el docente es el recurso necesario, el agente más importante para la atención a la diversidad y el desarrollo de una educación inclusiva. Quizás por ello, estos maestros son los que menos creen, que la solución sea un incremento del presupuesto económico. Estos maestros, por otro lado, pese a presentar un correcto significado de la diversidad, son aquellos que piensan que su formación no es suficiente; pues conocen la complejidad que supone la diversidad en las aulas y la necesidad de conocimiento, coordinación y trabajo; y son conscientes que la formación recibida en la universidad ha sido insuficiente.

Los maestros titulados antes de 1985 no piensan que tengan la libertad para realizar las adaptaciones que sus alumnos precisen, y son los que menos adaptan los contenidos a cada uno de sus alumnos. Esto puede deberse a que se les ha formado para transmitir conocimientos, siendo técnicos de la educación. No consideran que posean la libertad necesaria para adaptarse a las necesidades de sus alumnos y, por otro lado, ven las adaptaciones curriculares como un trabajo extra, hecho que puede ser fruto de la falta de conocimiento sobre su responsabilidad como maestros. Ésta, es algo alcanzable como una finalidad, es una cualidad fundamental del ser humano que debe ser trabajada por el maestro para que pueda transmitirla a sus alumnos. La responsabilidad del docente es sencilla, es el compromiso permanente de mejorar las formas de vida, es la necesidad de responder a lo que sucede, y actualmente en las aulas encontramos una diversidad a la que se debe atender. La responsabilidad es poner en ejercicio la coherencia de forma responsable, es la posibilidad de elaborar el procedimiento didáctica que más conviene a las formas de aprendizaje de los alumnos para mejorar la respuesta educativa.

Respecto a la coordinación docente, los mayores de 50 años no piensan que el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica ayude realmente en la práctica diaria con los alumnos ni que exista una buena coordinación. Este hecho puede explicar que no reciban apoyo externo dentro del aula, mientras que los más jóvenes sean aquellos maestros que, en mayor medida, reciben este tipo de apoyo. Los maestros de Educación Primaria titulados a partir de la LOGSE son los que más valoran la coordinación y la práctica del citado equipo.

Pese a que la mayoría no cree que la calidad de la enseñanza se empobrezca por la inclusión de los ACNEE en las aulas, los maestros formados con el Plan Experimental, tienden a creer que el contenido de sus clases se rebaja. Nuevamente, perciben su papel como un transmisor de conocimientos, no como un generador de conocimiento en sus alumnos.

Llama la atención que los maestros con edades comprendidas entre los 36 y 40 años, consideren que deberían hacerse grupos en función del nivel intelectual. Esto puede deberse a que, pese a instaurarse la LOGSE, se mantenían ideas segregacionistas y que los cambios en la mentalidad y en las actitudes precisan de tiempo. Aún así, los maestros titulados entre 1991 y 1995, piensan que sus prácticas escolares se han modificado con la educación inclusiva, por lo que son conscientes del cambio; aspecto que no se observa en los maestros con más edad: continúan enseñando igual, pese a las nuevas leyes y los nuevos contextos educativos. Muchos de los maestros titulados antes de la LOGSE, con más de 40 años, piensan que la atención a la diversidad beneficia a los que tienen dificultades, pero perjudica al resto del alumnado; y que no debe atenderse la diversidad de cada niño. Este hecho constituye un serio error, pues no se concibe la atención a la diversidad como el medio por el que todos los alumnos pueden recibir una educación de calidad. Sin embargo, todos los maestros menores de 35 años, consideran que la atención a la diversidad debe ser individualizada.

En cuanto al análisis de las respuestas de los maestros según los años de experiencia docente, se observan los mismos aspectos que en la relación con la edad y el plan de estudios cursado. Pese a que los maestros más mayores tienen una experiencia docente más amplia, que podría haber modificado sus conocimientos y significados sobre la inclusividad y la atención a la diversidad; son los maestros con menos experiencia en las aulas aquellos que manifiestan una actitud más positiva hacia la educación inclusiva atendiendo a la singularidad de todos los alumnos. Dichos maestros consideran la atención a la diversidad como el camino para lograr que cada alumno, desde su singularidad, desarrolle al máximo sus cualidades y capacidades. Puede inferirse, en consecuencia, que la formación inicial docente, el plan de estudios cursado, influye en el conocimiento que tienen los maestros sobre la atención a la diversidad, base de sus actitudes. Los maestros titulados con la LGE y el Plan Experimental, manifiestan un escaso conocimiento

sobre la diversidad y la educación inclusiva, que radica en una actitud más negativa para atender a la diversidad de todo el alumnado y la inclusividad. Sin embargo, los docentes que obtuvieron el título con la LOGSE, muestran un mayor conocimiento y una actitud más positiva hacia la atención a la diversidad en una escuela inclusiva. Por ello, tras comprobar que la formación inicial, el plan de estudios seguido en la universidad, influye en la actitud de los maestros sobre la atención a la diversidad, hemos querido conocer el cambio formativo de la titulación de magisterio que ha supuesto la instauración de los Grados, a raíz de la actual ley educativa, la LOE. Sin embargo, al no disponer de datos sobre maestros graduados en Educación Primaria en ejercicio, para analizar sus actitudes; hemos analizado el cambio del programa educativo y el grado de implicación de éste con la atención a la diversidad y la educación inclusiva, a través de los discursos de los profesores de universidad. De este modo, se conocen los significados que están llegando actualmente a los futuros docentes de Educación Primaria, en referencia a la atención a la diversidad y las escuelas inclusivas para todos.

Los profesores de universidad son los encargados de generar conocimiento, de que los futuros maestros construyan significados sobre la educación, que debe ser para y por todos. En nuestro caso, los profesores universitarios entrevistados, manifiestan, en mayor o menor medida, una concepción bien ajustada sobre el significado de la inclusión y sus implicaciones. Piensan que es importante la eliminación de las especialidades, que se distinga únicamente entre maestros de Educación Primaria e Infantil. Con la implantación de los Grados, la especialización se realiza mediante las menciones, pero todos los maestros son generalistas y se forman para educar a todos los alumnos. Sin embargo, manifiestan que la evolución de la Diplomatura al Grado en maestro de Educación Primaria, no ha supuesto un avance para mejorar la formación de los futuros maestros sobre la atención a la diversidad. Únicamente se cuenta con una asignatura troncal y una optativa. No obstante, todos los profesores universitarios piensan que la atención a la diversidad debería trabajarse en todas las asignaturas. Llama la atención que todos se expresan en términos desiderativos, no indican que se esté produciendo, que se esté formando a los futuros maestros para atender a la diversidad de todo su alumnado desde cada asignatura del plan de estudios. Únicamente se indican dos asignaturas en las que, de forma general y teórica, se trabaje la inclusividad y la

atención a la diversidad: Bases Psicopedagógicas de la Inclusión Educativa y Didáctica e Innovación Curricular. Esto implica una falta de formación de los alumnos de magisterio para atender a la diversidad, debida a una insuficiente coordinación entre aspectos prácticos y teóricos, y la escasa importancia que tiene actualmente la formación para construir escuelas inclusivas que proporcionen una educación de calidad a todos los alumnos.

Respecto a las actitudes de los maestros, los profesores piensan que se deben fomentar una actitud de respeto a la diversidad en los futuros maestros, sin embargo, algunos profesores universitarios parecen no creer que puedan educarse las actitudes en la formación inicial. Sin embargo, las actitudes son un reflejo del conocimiento y los significados que una persona construye, por lo tanto cuánto mayor y mejor sea el conocimiento de los estudiantes de magisterio sobre la educación inclusiva y sus implicaciones, mejores actitudes manifestarán los futuros docentes hacia la atención a la diversidad para todos los alumnos. Los profesores piensan que se necesita una mayor profesionalización docente, aunque no existe unanimidad sobre el modo de conseguirlo. Se indica que se precisa de más créditos teóricos y prácticos o de un máster, sin embargo, la propuesta de una profesora es la que nos parece más acertada. Lo que realmente se precisa, es de una formación práctica en los colegios de mayor duración, pues es la mejor manera de capacitar a los maestros, a la vez que llega a los centros educativos, el conocimiento novedoso proporcionado y originado en la universidad sobre la atención a la diversidad. Esto tendrá consecuencias directas en la formación y capacitación de los docentes noveles y veteranos, que implica una mejor y mayor atención a la diversidad del alumnado, proporcionándoles una educación de calidad.

Como conclusión, podemos indicar que la formación inicial de los maestros de Educación Primaria, es de gran importancia, debido a su influencia en las actitudes del profesorado para construir comunidades de aprendizaje, centros escolares basados en la inclusividad que atiendan a las necesidades de todo el alumnado. Sin embargo, actualmente, la titulación de los futuros docentes presenta, aún, carencias formativas para atender a la diversidad.

6. PROPUESTA DE MEJORA

Si nuestras conclusiones comenzaron evidenciando la necesidad de continuar esta investigación para dotarlas de mayor consistencia y generalización, nuestra propuesta no puede gozar de menos prudencia. Ofrecemos en este apartado, conscientes del trabajo que nos queda por recorrer, una humilde anticipación de lo que será la concreción que podamos ofrecer al término de la investigación que esperamos pueda conducir a la realización de una Tesis Doctoral. La sencillez de estas propuestas no desmerecen su carácter fundamental, tan solo adolecen de los ajustes que podamos realizar con el objeto de lograr una concreción suficiente para evidenciar las posibilidades de su implementación. Con esta breve aclaración ofrecemos la siguiente propuesta.

Tras conocer la influencia de la formación inicial que reciben los maestros y la actitud que éstos presentan hacia la educación inclusiva para todo el alumnado, y comprobar que las nuevas titulaciones en magisterio no cubren las necesidades formativas de los futuros maestros, en referencia a la atención a la diversidad en las escuelas inclusivas, podemos resaltar algunas propuestas para mejorar la situación. Con el objetivo de conseguir una educación de calidad para todos los alumnos de Educación Primaria, planteamos las siguientes:

- En cuanto a la *formación inicial de los maestros*, en el plan de estudios se debería encontrar un compromiso responsable con el tratamiento de la diversidad, para que se capacite y se forme a los futuros maestros de Educación Primaria para que atiendan la diversidad presente en las aulas. Esto únicamente puede conseguirse si la inclusividad y la atención a la diversidad son ejes transversales de la titulación, estando presentes en cada una de las asignaturas impartidas. De este modo, el conocimiento de los maestros será mayor, influyendo en los significados que construyen sobre la diversidad y su atención, así como en las actitudes que presenten hacia la inclusividad.
- Respecto a *formación práctica de los maestros*, se debería contar con un programa de prácticas más extenso, de al menos dos años, que permita capacitar correctamente a los maestros, al mismo tiempo que el nuevo conocimiento originado en la universidad sobre la atención a la diversidad, llega a las aulas y a los maestros con más años de experiencia docente. Se produce una

retroalimentación del conocimiento, que conlleva una mejor formación del cuerpo docente para proporcionar calidad a la educación de todo el alumnado.

Con estas dos propuestas de mejora, consideramos que puede mejorarse la calidad educativa en la etapa de Primaria, a través de la formación y capacitación docente.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- ***Documental:***

AINSCOW, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas. *Revista de Educación*, 327, 69-82.

AINSCOW, M.; HOPKINS, D.; SOUTWORTH, G. Y WEST, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.

ALBERT, M^a. J. (2006). *La investigación educativa*. Madrid: McGraw Hill.

ARMENGOL, C. (2002). ¿Qué entendemos por colaboración? En C. ARMENGOL, *El trabajo en equipo en los centros educativos*. Barcelona: Praxis.11-32.

ARTEAGA, B. Y GARCÍA, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 253-274.

ÁVILA, A. Y HOLGADO, J. A. (2008). *Formación del magisterio en España. La legislación normalista como instrumento de poder y control (1834-2007)*. Madrid: Instituto Superior de Formación y Recursos en Red para el profesorado.

BAENA, J. J. (2008). Antecedentes de la Educación Especial. *Revista digital: Innovación y experiencias educativas*, 13.

BARRIO, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20 (1), 13-31.

BARTON, L. (Comp.) (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.

BERNARDO, J. Y CALDERERO, J. F. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Rialp.

BOER, A., PIJL, S. J. Y MINNAERT, A. (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (3), 331-353.

BOTH, T. Y AINSCOW, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Madrid: Consorcio Universitario Para la Educación Inclusiva.

CARDONA, M^a. C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS.

CEA D' ANCONA, M^a. A. (2004). *Métodos de encuesta. Teoría y práctica, errores y mejora*. Madrid: Síntesis.

COLL, C. Y ONRUBIA, J. (1999): Evaluación de los aprendizajes y atención a la diversidad. En C. COLL (Coord.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria*. Barcelona: Horsori. 141-168.

COLOMINA, R., ONRUBIA, J. Y ROCHERA, M. J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. COLL, J. PALACIOS Y A. MARCHESI (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación, volumen II. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza. 437-460.

DE MIGUEL, D. M. (1998). Desarrollo profesional docente e innovación educativa. En J. CERDÁN. Y M. GRAÑERAS (Coord.), *La investigación sobre el profesorado (II) 1993-1997*. Madrid: CIDE.

DEL CARMEN, L. (2004). La atención a la diversidad: una cuestión de valores. En *La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones*. Barcelona: Graó. 47-56.

DURAN, D., ECHEITA, G., GINÉ, C., MIQUEL, E., RUÍZ, C. Y SANDOVAL, M. (2005). Primeras experiencias de uso de la guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Index for inclusion) en el estado español. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 464-467.

DUSSAILLANT, J. (2006). *Consejos al investigador. Guía práctica para hacer una tesis*. Santiago de Chile: RIL editores.

ECHEITA, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M. Y VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona: Graó.

ESSOMBA, M. A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.

FEITO, R. (2010). Atención a la diversidad. Clase social, etnia y género. En L. PUMARES Y M. L. HERNÁNDEZ RINCÓN (Coord.), *La formación del profesorado para la atención a la diversidad*. Madrid: CEP. 67-80.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2005). El todo y la suma de las partes. La masificación de la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 348, 100-103.

FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación*. Madrid: Morata.

GARCÍA GARCÍA E. (1989). El niño especial. En J. MAYOR (Dir.), *Manual de Educación Especial*. Madrid: Anaya. 195-219.

GARCÍA HOZ, V. (1981). *Educación personalizada*. Madrid: Rialp.

GENTO, S. (2006). Propuesta para una acción educativa de calidad en el tratamiento de la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 17(2), 13-34.

GIL FLORES, J. (2003). La estadística en la investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 231-248.

GIMENO SACRISTÁN, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. En *Atención a la diversidad*. Barcelona: Graó. 11-35.

GINÉ, C. (2008). El desarrollo local e institucional de proyectos educativos inclusivos. *Perspectiva CEP*, 14, 17-31.

GÓMEZ BENITO, J. (1990). Metodología de encuesta por muestreo. En J. ARNAU, M. T. ANGUERA y J. GÓMEZ BENITO, *Metodología de la investigación en Ciencias del comportamiento*. Murcia: Universidad. 237-310

GONZÁLEZ JIMÉNEZ, F. E. (2001). Generación del conocimiento y actividad educativa. *Revista Complutense de Educación*, 12 (2), 427-484.

GONZÁLEZ JIMÉNEZ, F. E. (2008). Qué es y de qué se ocupa la didáctica: sus fundamentos y métodos. En A. DE LA HERRÁN Y J. PAREDES (Aut.), *Didáctica general: la práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. 1-25.

GONZÁLEZ JIMÉNEZ, F. E. (2010). Conocimiento, comunicación y actividad educativa. La atención a la diversidad. En E. MACÍAS GÓMEZ (Coord.), *Conocimiento, diversidad e interacción educativa en educación secundaria*. Madrid: Universitas.

GONZALEZ JIMÉNEZ, F. E (dir).; MACÍAS, E.; RODRÍGUEZ, M.; GARCÍA, R.; y AGUILERA, J.L. (2010) *Selección, formación y práctica de los docentes investigadores. La carrera docente. Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Universitas.

GONZÁLEZ JIMÉNEZ, F. E. Y MACÍAS, E. (2004). En torno al tema de la calidad en educación. Realidad y leyes. *Revista Complutense de Educación*, 15 (1), 301-336.

GORDON, L. P. (2004). El reto de la diversidad y la integración en las aulas. En *La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones*. Barcelona: Graó. 15-26.

GRADER, J. L. Y BAUER, A. M. (1999). Enfoque colaborativo para apoyar al alumnado y profesorado de aulas inclusivas. En S. STAINBACK Y W. STAINBACK (Coord.), *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea. 103-117.

HERNÁNDEZ JORGE, C. M. (2006). La formación de profesionales para atender al alumnado con necesidades especiales: las habilidades docentes. En O. M^a. ALEGRE DE LA ROSA (Coord.), *Organización escolar y diversidad*. Madrid: Aljibe.

JIMÉNEZ, F. E ILLÁN, N. (1997). La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. En N. ILLÁN Y A. GARCÍA (Coords.), *La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI*. Málaga: Aljibe. 37-49.

KERLINGER, F. N. (1987). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México: Interamericana

LARRUBIA, A. (2009). Los preceptos de la escuela inclusiva. Su aplicación en la educación secundaria obligatoria. *Temas para la educación*, 3, Artículo 57.

LATORRE, A., DEL RINCÓN, D. Y ARNAL, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.

LEÓN, O. G. Y MONTERO, I. (2003). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: Mc-GrawHill.

LOSADA, J. L. Y LÓPEZ-FEAL, R. (2003). *Métodos de investigación en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid: Thomson.

MACÍAS, E. (2001). Personas y diversidad. Implicaciones educativas en la sociedad del Conocimiento. En *Revista Complutense de Educación*, 12 (2), 595-621.

MARCHESI, A. Y MARTÍN, E. (1990). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En A. MARCHESI, C. COLL Y J. PALACIOS (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza. 15-33.

MARTÍN FERNÁNDEZ, E. (1998). *Metodología de la investigación*. Caracas: Júpiter.

MARTÍN ORTEGA, E. Y MAURI MAJÓS, T. (2011). La atención a la diversidad en la escuela inclusiva. En E. MARTÍN ORTEGA Y T. MAURI MAJÓS (Coord.), *Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva*. Barcelona: Graó. 29-49.

MEDINA BALMASEDA, M. T. (2006). *Análisis de las actitudes del profesorado ante la educación de los niños superdotados: implicaciones en la formación del profesorado*. Editorial Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral.

MOLERO PINTADO, A. (2000). La formación del maestro español, un debate histórico permanente. *Revista de Educación*, Nº extraordinario 1, 59-82.

MOLINER, O., SALES, A., TRAVER, J. A. Y FERRÁNDEZ, M^a R. (2008). La atención a la diversidad en los centros de Educación Secundaria Obligatoria: Análisis de las variables facilitadoras y limitadoras de las prácticas docentes. Comunicación presentada al V Congreso de Universidades y Educación Especial. *Educación Inclusiva: Interrogantes y experiencias*, Vic (Barcelona), 13 y 14 de marzo.

MORAL SANTAELLA, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 147-164.

MUÑOZ GARRIDO, V. (2010). La formación del profesorado para atender a la diversidad: proteger la infancia, prevenir riesgos. En L. PUMARES Y M. L. HERNÁNDEZ RINCÓN (Coord.), *La formación del profesorado para la atención a la diversidad*. Madrid: CEP. 135-158

NEVARES DE LA PLAZA, J. (2010). Qué necesita (y qué busca) el docente en activo. En L. PUMARES Y M. L. HERNÁNDEZ RINCÓN (Coord.), *La formación del profesorado para la atención a la diversidad*. Madrid: CEP. 257-279.

O'BRIEN, T. Y GUINEY, D. (2003). *Atención a la diversidad en la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid: Alianza.

PARRILLA, A. (1992). *El profesor ante la integración escolar: «investigación y formación*. Madrid: Cincel.

PARRILLA, A. (2004). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. En *La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones*. Barcelona: Graó. 37-46.

PUJOLÀS MASET, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo-Octaedro.

PUMARES, L. (2010a). La formación permanente y la atención a la diversidad. En L. PUMARES Y M. L. HERNÁNDEZ RINCÓN (Coord.), *La formación del profesorado para la atención a la diversidad*. Madrid: CEP. 231-256.

PUMARES, L. (2010b): *El oficio de maestro*. Madrid: Catarata.

RODRÍGUEZ, C.; LORENZO, O. Y HERRERA, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, XV (002), 133-154.

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G., GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. A. (2010). La diversidad del alumnado por diferentes capacidades y ritmos de aprendizaje. En L. PUMARES Y M. L. HERNÁNDEZ RINCÓN (Coord.), *La formación del profesorado para la atención a la diversidad*. Madrid: CEP. 81-92.

RODRÍGUEZ ROJO, M. (1991). La formación de los futuros maestros: especialidad Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, 121-130.

SALAZAR GONZÁLEZ, J. (2010). Modelos teóricos de formación del profesorado. Revisión crítica. En L. PUMARES Y M. L. HERNÁNDEZ RINCÓN (Coord.), *La formación del profesorado para la atención a la diversidad*. Madrid: CEP. 27-50.

SALVADOR MATA, F. (1997). La educación especial en una escuela inclusiva. En *Profesorado*, 1 (2), 23-33.

SÁNCHEZ MANZANO, E. (1992). *Introducción a la Educación Especial*. Madrid: Editorial Complutense.

SIERRA, R. (1998). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.

STAINBACK S. Y STAINBACK. W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

STAINBACK, S., STAINBACK, W. Y JACKSON, H. J. (1999a). Hacia las aulas inclusivas. En S. STAINBACK Y W. STAINBACK (Coord.), *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea. 21-36.

STAINBACK, S., STAINBACK, W. Y MORAVEC, J. (1999b). Un currículo para crear aulas inclusivas. En S. STAINBACK Y W. STAINBACK (Coord.), *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea. 83-101.

SUSINOS, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.

VALLES, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

VALLS, R. (2000). *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universitat de Barcelona.

VLACHOU, A. D. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.

WALKER, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.

WANG, M. C. (2005). *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.

- **Legislativa:**

LGE. Ley 14/1970, de 4 de Agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *BOE nº187 de 6 de Agosto de 1970*.

LOE. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación. *BOE nº106 de 4 de Mayo de 2006*.

LOGSE. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE nº238 de 4 de Octubre de 1990*.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *BOE nº293 de 8 de Diciembre de 2006*.

ANEXOS

ANEXO I: Índice de tablas

Tabla 1. ACTITUDES DOCENTES HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	28
Tabla 2. VALIDEZ EN LOS ESTUDIOS CUALITATIVOS.....	32
Tabla 3. VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LA ENCUESTA	34
Tabla 4. CENTROS EDUCATIVOS DE LA CCMM	36
Tabla 5. COLEGIOS PÚBLICOS DE LA CCMM	37
Tabla 6. MUESTREO NO PROBABILÍSTICO: VENTAJAS E INCONVENIENTES..	38
Tabla 7. PLAZAS EN GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	39
Tabla 8. GUION DE ENTREVISTA	42
Tabla 9. CUESTIONARIOS OBTENIDOS	44
Tabla 10. SEXO DE LA MUESTRA.....	49
Tabla 11. EDAD DE LA MUESTRA.....	50
Tabla 12. TITULACIÓN DE LA MUESTRA.....	50
Tabla 13. AÑO DE OBTENCIÓN DEL TÍTULO	51
Tabla 14. EXPERIENCIA DOCENTE DE LA MUESTRA	51
Tabla 15. Nº DE ALUMNOS QUE PRECISAN ATENCIÓN ESCPECÍFICA.....	52
Tabla 16. ALUMNOS QUE PUEDEN BENEFICIARSE DEL PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	53
Tabla 17. FORMACIÓN RECIBIDA.....	53
Tabla 18. PRÁCTICAS EDUCATIVAS LLEVADAS A CABO	54
Tabla 19. OPINIONES SOBRE EL CENTRO EDUCATIVO Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	54
Tabla 20. OPINIONES SOBRE LA LEGISLACIÓN VIGENTE	54
Tabla 21. OPINIONES SOBRE LA COORDINACIÓN DOCENTE PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD	55
Tabla 22. OPINIONES SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD.....	56
Tabla 23. OPINIONES SOBRE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	56
Tabla 24. OPINIONES SOBRE LA INCLUSIÓN Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	57
Tabla 25. EDAD Y SEXO	58

Tabla 26. EDAD Y TITULACIÓN	59
Tabla 27. EDAD Y AÑO DE OBTENCIÓN DEL TÍTULO.....	59
Tabla 28. EDAD Y EXPERIENCIA DOCENTE	60
Tabla 29. EDAD Y PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	61
Tabla 30. EDAD Y FORMACIÓN RECIBIDA (I)	61
Tabla 31. EDAD Y FORMACIÓN RECIBIDA (II)	62
Tabla 32. EDAD Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS	62
Tabla 33. EDAD Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (I)	63
Tabla 34. EDAD Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (II)	65
Tabla 35. EDAD Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (III)	66
Tabla 36. SEXO Y AÑO DE OBTENCIÓN DEL TÍTULO.....	67
Tabla 37. AÑO DE OBTENCIÓN DEL TÍTULO Y PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	68
Tabla 38. AÑO DE OBTENCIÓN DEL TÍTULO Y FORMACIÓN RECIBIDA (I).....	68
Tabla 39. AÑO DE OBTENCIÓN DEL TÍTULO Y FORMACIÓN RECIBIDA (II).....	68
Tabla 40. AÑO DE OBTENCIÓN DEL TÍTULO Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS	69
Tabla 41. AÑO DE OBTENCIÓN DEL TÍTULO Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (I)	70
Tabla 42. AÑO DE OBTENCIÓN DEL TÍTULO Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (II)	72
Tabla 43. AÑO DE OBTENCIÓN DEL TÍTULO Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (III)	73
Tabla 44. SEXO Y EXPERIENCIA DOCENTE	74
Tabla 45. EXPERIENCIA DOCENTE Y PLAN DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	75
Tabla 46. EXPERIENCIA DOCENTE Y FORMACIÓN RECIBIDA (I).....	76
Tabla 47. EXPERIENCIA DOCENTE Y FORMACIÓN RECIBIDA (II).....	76
Tabla 48. EXPERIENCIA DOCENTE Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS	76
Tabla 49. EXPERIENCIA DOCENTE Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (I)	77
Tabla 50. EXPERIENCIA DOCENTE Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (II)	78
Tabla 51. EXPERIENCIA DOCENTE Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD (III)	80
Tabla 52. FICHAS DE ENTREVISTAS.....	81
Tabla 53. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	84
Tabla 54. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: IDEAS DE LOS PROFESORES DE UNIVERSIDAD	85

ANEXO II: Cuestionario final

A la atención de los maestros tutores de Educación Primaria del centro.

El presente cuestionario constituye la base informativa de un proyecto de investigación realizado por una estudiante del Máster en Estudios Avanzados de Educación Primaria de la Universidad Complutense de Madrid.

El objetivo de este proyecto es la recopilación de información sobre la atención a la diversidad y la inclusividad, para elaborar con estos datos un estudio estadístico y extraer conclusiones. El proyecto culminará con la redacción de un Trabajo Fin de Máster.

Este cuestionario es totalmente anónimo y confidencial. Se ruega que conteste los ítems que se le presentan con la mayor sinceridad posible.

Se agradece su colaboración.

Rellene los siguientes datos:

Edad:

Sexo:

Título universitario:

Año de obtención del título:

Años de experiencia docente (incluido el actual):

Titularidad del centro actual:

Número de alumnos en clase (curso 2011/2012):

¿Cuántos alumnos considera que pueden beneficiarse del plan de Atención a la Diversidad?:

¿Considera que alguno de sus alumnos debería precisar de Atención específica por necesidades educativas?

¿Cuántos?

En su formación como docente (inicial o permanente), usted ha recibido formación en los siguientes temas (marque según el caso: sí, en la formación inicial; sí, en la formación permanente, o no).

	Sí. En la F. inicial.	Sí. En la F. permanente	No
1. Significado e implicaciones de una educación inclusiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Programación individualizada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Planificación de las lecciones para la diversidad de los estudiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Implicaciones de las programaciones individualizadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Flexibilización curricular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Indique cuáles de las siguientes actuaciones para la atención a la diversidad indique lleva a cabo en su aula (marque sí o no).

	Sí	No
6. Adaptación de contenidos a cada alumno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Elaboración de actividades personalizadas según el nivel de conocimientos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Utilización de materiales que propicien el aprendizaje significativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Apoyo por personal externo fuera del aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Apoyo por personal externo dentro del aula.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Indique el grado de acuerdo que usted tiene con las siguientes afirmaciones (valorándolas de 1 a 4; teniendo en cuenta que: 1=muy en desacuerdo, 2=en desacuerdo, 3=de acuerdo, 4=muy de acuerdo).

	1	2	3	4
11. Los centros escolares tienen los recursos necesarios para atender la diversidad de todo el alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Los maestros tienen la formación y preparación suficiente para atender las necesidades educativas de todos sus alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. La mayoría de los maestros se sienten capaces y demuestran una actitud positiva para recibir en su grupo estudiantes con necesidades educativas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Las medidas establecidas en la legislación vigente sobre medidas de atención a la diversidad son suficientes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Creo que la legislación vigente sobre medidas de atención a la diversidad podría mejorarse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. El atender a la diversidad hace que se rebaje considerablemente el nivel de contenidos de mis clases.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. La introducción de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo no ha modificado mis prácticas escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Con la formación que tengo no estoy suficientemente preparado/a para atender a las necesidades de todos mis alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. A la hora de evaluar, tengo en cuenta la diversidad del alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Es difícil atender a la diversidad si la ratio de alumnos en el aula es alta.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. El tratamiento de la diversidad debe abrir un debate entre los maestros para favorecer su implantación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Las Adaptaciones Curriculares Individuales suponen un trabajo extra para los docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. La atención a la diversidad de ser individualizada para todos los alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. En el centro hay una buena coordinación con el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Con la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales, lo único que se consigue es empobrecer la calidad de la enseñanza.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. El Equipo Directivo debería implicarse más en la atención a la diversidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. En lugar de medidas de atención a la diversidad se tendrían que hacer grupos en función del nivel intelectual.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Para que la atención a la diversidad funcione es necesario un aumento importante en el presupuesto económico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. La atención a la diversidad beneficia a los que tienen dificultades y perjudica al resto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. El Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica no ayuda realmente en la práctica diaria con los alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Los maestros de Educación Primaria no están preparados para ejercer en aulas inclusivas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Elaboro la programación de aula según los diferentes ritmos de aprendizaje, capacidades e intereses de mis alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. El hecho de tener alumnos con dificultades en el aula obliga me a olvidarme de alumnos más capaces.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Tengo libertad para realizar las adaptaciones que necesitan mis alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. El colegio entiende los apoyos que todos los estudiantes necesitan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Si desea comentar algún aspecto referente a las cuestiones anteriores indique la numeración del ítem correspondiente y el comentario oportuno. Gracias por su colaboración.

ANEXO III. Cronograma

	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									
18									
19									
20									
21									
22									
23									
24									
25									
26									
27									
28									
29									
30									
31									

Etapa de la investigación	
Elegir una pregunta general	
Estudiar la documentación y elaborar la problemática	
Elegir un método	
Llevar a cabo la recolección de los datos	
Organizar y procesar los datos	
Redacción final del Trabajo Fin de Máster	